

FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA
HISTÓRICO-CRÍTICA

Ana Carolina Galvão
Tiago Nicola Lavoura
Lígia Márcia Martins

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM

FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA
HISTÓRICO-CRÍTICA

Ana Carolina Galvão
Tiago Nicola Lavoura
Lígia Márcia Martins

AUTORES
ASSOCIADOS 

FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Esta coleção abrange trabalhos que abordam o problema educacional brasileiro de uma perspectiva analítica e crítica. A educação é considerada como fenômeno totalmente radicado no contexto social mais amplo e os textos desenvolvem análise e debate acerca das consequências desta relação de dependência. Divulga propostas de ação pedagógica coerentes e instrumentos teóricos e práticos para o trabalho educacional, considerado imprescindível para um projeto histórico de transformação da sociedade brasileira.

Conheça mais obras desta coleção, e os mais relevantes autores da área, no nosso site:

www.autoresassociados.com.br



Ana Carolina Galvão
Tiago Nicola Lavoura
Lígia Márcia Martins



FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Campinas

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

2019

Copyright © 2019 by Editora Autores Associados Ltda.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Galvão, Ana Carolina

Fundamentos da didática histórico-crítica [livro eletrônico] / Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Lígia Márcia Martins. – Campinas, SP : Autores Associados, 2019.
2 Mb ; ePub

Bibliografia

ISBN 978-85-7496-434-8

1. Educação 2. Educação - Finalidades e objetivos 3. Pedagogia histórico-crítica 4. Prática pedagógica 5. Professores - Formação 6. Sociologia educacional I. Lavoura, Tiago Nicola. II. Martins, Lígia Márcia. III. Título.

19-29410

CDD-370.11

Índice para catálogo sistemático:

1. Fundamentos da didática 370.11

histórico-crítica : Educação

CIBELE MARIA DIAS - BIBLIOTECÁRIA - CRB-8/9427

Ebook – setembro de 2019

Conversão EPub – Bookwire

(versão impressa: 1.ed – agosto de 2019 | ISBN 978-85-7496-430-0)

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901

Barão Geraldo | CEP 13084-008

Campinas - SP

Telefone: +55 (19) 3789-9000

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenador Editorial

Érica Bombardi

Revisão

Cleide Salme

Diagramação e Arte-final

Érica Bombardi

Capa

Criação e leiaute baseados em fotografia de FreeImages



www.abdr.org.br/site/

denuncie a cópia ilegal

SUMÁRIO

PREFÁCIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DA DIDÁTICA: DO *RATIO STUDIORUM* À DIDÁTICA PÓS-MODERNA

1. O ideário “ensinar tudo a todos” e suas transformações
2. A periodização da história da educação e a didática

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 40 ANOS DE HISTÓRIA

1. Origem da pedagogia histórico-crítica e seus primeiros escritos
2. A retomada da pedagogia histórico-crítica no século XXI e sua continuidade

CAPÍTULO 3

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

1. O trabalho como categoria fundante do ser social: determinações das relações indivíduo-gênero humano e escola-sociedade
2. A teoria do conhecimento em Marx: categorias do método dialético

CAPÍTULO 4

TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

1. Natureza, especificidade e objeto da educação escolar como determinações do método pedagógico
2. A tríade conteúdo-forma-destinatário no trato com o saber sistematizado
3. A lógica dialética e o método pedagógico histórico-crítico

CAPÍTULO 5

FUNDAMENTOS PARA UMA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

1. Análise crítica do atual estágio de desenvolvimento das tentativas de transposição didática da pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro
2. Elementos de sistematização dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-

crítica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO



Em 1994, foi-me proposto como tema da conferência de encerramento do Simpósio de Marília, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Marília, que tratasse dos desafios da pedagogia histórico-crítica. Observei, então, que, em relação aos desafios teóricos, poderiam ser considerados dois aspectos: o primeiro dizia respeito aos elementos da teoria, que, embora enunciados, não tinham sido ainda suficientemente elaborados; e o segundo correspondia aos pontos que, mesmo já desenvolvidos pela teoria, necessitavam ser sistematizados e articulados em uma formulação orgânica, coerente e totalizante. Nessa ocasião, mencionei, à guisa de ilustração, dois pontos que necessitavam ser elaborados e sistematizados: os fundamentos psicológicos e a questão da didática.

Em 2015, na conferência de encerramento do Congresso “Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano”, realizado na UNESP, *campus* de Bauru, novamente me foi pedido que tratasse dos desafios da pedagogia histórico-crítica. Nesse momento, destaquei, no tocante aos desafios teóricos, que a questão dos fundamentos psicológicos ficou de certa forma equacionada com um conjunto de estudos que culminou na tese de livre-docência da professora Lígia Márcia Martins, *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, publicada como livro em 2013. E esse aspecto continua em desenvolvimento tendo recebido um novo e significativo aporte com a publicação, em 2016, do livro *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*, organizado por Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes e Marilda Gonçalves Dias Facci.

O outro ponto que retomei nessa conferência de 2015 foi a questão didático-pedagógica abrangendo os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula com a correspondente organização curricular. No que se refere ao aspecto da organização curricular, contamos com importantes contribuições representadas pela tese de doutoramento de Carolina Nozella Gama, *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*, defendida na Universidade Federal da Bahia em 2015; pelo trabalho *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*, de Julia Malanchen, publicado em 2016; e *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*,

organizado por Cláudia Pagnoncelli, Julia Malanchen e Neide da Silveira Duarte de Matos, publicado também em 2016.

No que se refere especificamente à didática, após a tentativa pioneira de João Luiz Gasparin com o livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, publicado em 2002, que ensaiou uma transposição direta da metodologia da pedagogia histórico-crítica, expressa em cinco passos, para efeitos da indicação dos procedimentos a serem seguidos pelos professores em sala de aula ao ministrar as diferentes disciplinas integrantes dos currículos escolares, foi manifestando-se a necessidade de se explicitar e sistematizar o modo como a concepção filosófico-científica que constitui o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica dá origem a uma nova concepção do ato de ensinar fundamentando um novo tipo de teoria didática. É essa lacuna que este livro vem preencher.

Eis por que Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins, após a exposição sumária da trajetória histórica da didática (capítulo 1) e da pedagogia histórico-crítica (capítulo 2), empenharam-se em explicitar a articulação das bases filosófica (capítulo 3) e pedagógica (capítulo 4) com o problema didático como fundamentação da didática histórico-crítica (capítulo 5).

Com esta publicação, os professores terão em mãos uma orientação segura para organizar seus planos de ensino e estabelecer os procedimentos que deverão adotar na realização do trabalho docente, colocando-se intencionalmente na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica.

Recomendo, pois, vivamente a leitura deste livro a todos os professores, mormente nesta fase difícil que estamos atravessando, em que a luta dos educadores do nosso país já não se cinge à melhoria das escolas e de suas condições de trabalho. No atual contexto, a defesa da educação, de modo geral, e da escola pública, em particular, liga-se à defesa da democracia contra o autoritarismo; à afirmação da soberania do Brasil contra a subserviência a interesses externos; à civilização contra a barbárie. Nesse momento dramático é imperioso que os professores se armem de uma teoria pedagógica efetivamente crítica para incrementar sua resistência aos ataques que vêm sendo disferidos contra a população trabalhadora. E a pedagogia histórico-crítica, que surgiu na luta contra a ditadura empresarial-militar e fortaleceu-se em contraposição à onda neoliberal, agora busca constituir-se em instrumento de resistência ativa contra o retrocesso que vem vitimando nosso país. Daí a relevância do lançamento desta obra na atual conjuntura.

São Sepé, 15 de maio de 2019
Dia Nacional de Luta em Defesa da Educação

DERMEVAL SAVIANI

INTRODUÇÃO



Este livro visa, em última instância, apresentar os fundamentos filosóficos da didática histórico-crítica e assenta sua elaboração na busca pelo atendimento a necessidades de duas ordens: a primeira, demarcar que a adoção da pedagogia histórico-crítica não se aparta da concepção marxista de ser humano, de sociedade, de conhecimento, bem como do papel da educação escolar. Isso nos importa especialmente na atual conjuntura política, que a passos largos coloca em risco a educação escolar como direito inalienável da formação humana. A segunda, explicitar que a didática histórico-crítica subjugava-se à adoção do método materialista histórico-dialético, estofo para a crítica à ordem político-econômica engendrada pela propriedade privada dos meios de produção e, igualmente, para a projeção de um processo de escolarização a serviço da formação de indivíduos aptos a procederem às transformações daquilo que precisa ser transformado.

Já é fato que a pedagogia histórico-crítica, ao longo de seus quarenta anos, firmou-se como uma teoria pedagógica contra-hegemônica que tem respaldado a organização do trabalho pedagógico de inúmeras redes e sistemas de ensino municipais, bem como operado como lume para professores comprometidos na luta pela qualidade da educação escolar, sabedores que são de que essa qualidade depende da natureza dos conteúdos ensinados e das formas pelas quais são transmitidos. Contudo, e a nosso juízo, um dos preceitos de base da pedagogia histórico-crítica, a saber, cabe à escola a transmissão dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos representativos das máximas conquistas da humanidade (o ensino dos “clássicos!”), não raro é tomado isoladamente em relação ao conjunto de princípios consubstanciado no arcabouço teórico-filosófico dessa teoria. Com isso, tomando-se a parte pelo todo, abrem-se as fendas para incompreensões diversas e, notadamente, para a imensa sorte de equívocos resultantes do fato de se preterir ou secundarizar seu estofo filosófico: o materialismo histórico-dialético.

Todavia, para se versar sobre a pedagogia histórico-crítica, também há que se ter claro que essa teoria não é mera transposição linear do marxismo para a escola, dado que requer a identificação das diversas mediações que atravessam essa relação. É nesse sentido que consideramos a compreensão acurada do *método* marxiano, exigência primeira para compreendê-la para além de sua aparência! A referida pedagogia, ao pôr em destaque um tipo de conhecimento

a ser transmitido, no caso, os conhecimentos clássicos, coloca em questão a essência concreta do que deva ser uma atividade educativa desenvolvente, essência esta que sintetiza *conteúdo* e *forma* na relação com o *destinatário* da citada atividade (MARTINS, 2013). E mais, ao apelar a uma formação desenvolvente, não perde de vista que na qualidade de seres sociais os indivíduos particulares se desenvolvem na exata medida da transformação das condições objetivas que se impõem como obstáculos para tanto.

Vygotski (2001), referindo-se à formação da personalidade humana, afirma que não podemos dominar a verdade sobre a personalidade e a própria personalidade enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e a própria sociedade! Em paráfrase a esse autor, diríamos que a pedagogia histórico-crítica não secundariza que para dominarmos e efetivarmos uma atividade educativa escolar a serviço do pleno desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade há que se formar indivíduos capazes de dominar a própria sociedade. Assim posto, apelamos a Saviani (2009) ao afirmar a necessidade de que se ensine aos dominados aquilo que os dominantes dominam, sendo essa uma das exigências para a superação das condições de dominação.

Por isso, ao se atrelar a pedagogia histórico-crítica a uma formação escolar humanizadora, há que se ter clareza de que essa teoria é absolutamente crítica à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se realiza na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Outrossim, advogamos que pedagogia histórico-crítica é absolutamente dependente da produção em cada indivíduo particular, das máximas capacidades já alcançadas pelo gênero humano, no que se inclui a captação, pelo pensamento, do movimento instituinte do real e este como síntese de múltiplas determinações. É fato que o conhecimento acerca do real não garante, por si mesmo, os atos necessários à sua transformação, mas sem ele sequer o que é real poderá ser identificado.

Não por acaso, nem por razões menores, em tempos de absoluto acirramento da luta de classes, de recrudescimento dos ideários neoliberais e avanços da selvageria do capital no ataque aos direitos da classe trabalhadora, a escola desponta como “campo de batalha”. Impor obstáculos à formação de consciências críticas, que apreendam os fenômenos físicos e sociais com radicalidade, é premissa para a manutenção da ordem instituída. Atacar e encaminhar as escolas públicas para o desmonte é estratégia para a manutenção de “consciências obnubiladas” e para a formação de “corpos dóceis”. E, mais que isso, representa também eliminar a educação como direito social e bem público, convertendo-a em mercadoria e a escola, consequentemente, em nicho de mercado.

Considerando a atual conjuntura de avanços político e ideológico dos setores os mais conservadores e reacionários de nosso país, em que se disseminam e se propagandeiam ideias obscurantistas de ataque ao pensamento científico, ao realismo crítico artístico e à reflexão filosófica, bem

como se manifestam posturas que visam censurar a socialização do conhecimento sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, desvalorizando o trabalho educativo, este livro pretende ser um instrumento de apoio à organização didática do trabalho pedagógico realizado no interior das escolas públicas brasileiras. Por isso, estamos diante de uma obra que tem como objeto de análise a prática pedagógica histórico-crítica, debatendo fundamentos que, longe de serem entendidos equivocadamente como um receituário “do que fazer” na prática, possibilitem a reorganização da didática sob a coerente base teórica da pedagogia histórico-crítica, sobretudo quanto à sua caracterização de mediação no seio da prática social global e de sua proposição metodológica edificada no materialismo histórico-dialético.

E, ao colocarmos em relevo a prática pedagógica histórico-crítica, pretendemos elucidar, de partida, a necessária unidade dialética existente entre “teoria” e “prática”, sobretudo por conta da “onda” irracionalista pós-moderna que fetichiza a segunda em detrimento da primeira. No entanto, levamos em conta também que muitas vezes, como expressão da ansiedade docente por um “fazer” diferente, desponta um forte apelo à dimensão “prática” da teoria, este facilmente atrelado a uma concepção instrumental e pragmática acerca da didática. Temos acordo com Martins (2010, p. 22) ao afirmar que “as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*!”.

Não podemos perder de vista que a dicotomia “teoria” *versus* “prática” expressa a alienação entre trabalho intelectual e manual instalada pelas relações sociais de produção burguesas. Diferentemente, sob enfoque lógico dialético, teoria e prática são polos opostos interiores um ao outro, a serem compreendidos na base do que seja oposição e contradição. Opostos, assim concebidos, não são polos confrontados externamente, mas sim manifestações fenomênicas das contradições internas entre o que os institui, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, qual seja, a “identidade dos contrários”. Assim, afirma-se a unidade indissolúvel entre “teoria” e “prática”, isto é, a dimensão essencialmente prática de toda teoria e a dimensão essencialmente teórica de toda prática.

Evidenciar essa unidade também é um dos objetivos desta obra, tendo em vista suas expressões na organização do ensino histórico-crítico e, especialmente, no que tange a seus aspectos didáticos. Na proposição do método de ensino da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2009) propõe cinco passos que, na condição de momentos articulados e interdependentes, devam organizar o trabalho pedagógico. Todavia, tais momentos são prerrogativas do método, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos conteúdos e procedimentos de ensino, bem como da organização temporal da aula. Não obstante, o que acompanhamos acontecer com razoável frequência é a conversão dos referidos momentos em procedimentos didáticos, culminando, conforme Lavoura e Martins (2017), em uma *didatização* e

desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica.

A superação desse equívoco demanda o retorno aos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, com destaque ao seu estofo materialista dialético. Há que se compreender que o método não se identifica com os procedimentos adotados, pressupondo articulações internas entre teoria do conhecimento e ações por ela orientadas. Sendo assim e expressando a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, o método se realiza indiretamente e por meio de ações metódicas, isto é, sistematizadas e orientadas sob a base de pressupostos metodológicos. No âmbito da educação escolar, os expedientes didáticos concretizam-se como instituintes e constitutivos do método e, portanto, a ele devem ser subordinados.

Tendo em vista a consecução dos objetivos anunciados, este livro encontra-se organizado em cinco capítulos, assim denominados: “Elementos históricos acerca da didática: do *Ratio Studiorum* à didática pós-moderna”; “Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de história”; “O materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico da pedagogia histórico-crítica”; “Teoria pedagógica histórico-crítica”; e “Fundamentos para uma didática histórico-crítica”, sobre os quais tecemos breves considerações na sequência.

O primeiro capítulo localiza os diferentes enfoques acerca da didática relacionando-os à história da educação. Recupera suas origens no advento da escola moderna e avança até a atualidade, tendo como elemento central de análise o seu objeto, qual seja, o fenômeno do ensino consubstanciado na organização articulada dos objetivos educacionais, dos conteúdos a serem ministrados, do método pelo qual o ensino deva ocorrer e dos expedientes avaliativos aos quais os processos de ensino e aprendizagem se submetem. Ao apresentarmos o contexto histórico e teórico acerca da didática, delineando os diferentes contornos que a tem caracterizado ao longo dos tempos, visamos contribuir para o avanço das formulações da didática histórico-crítica.

No segundo capítulo voltamo-nos para a história da pedagogia histórico-crítica, então recuperando a trajetória de quarenta anos pela qual essa teoria se firmou no cenário educacional brasileiro. Ao destacar seu processo de constituição e desenvolvimento, apontamos a significativa produção acadêmica em torno dessa teoria pedagógica, bem como demonstramos a atualidade dessa corrente em tempos de esvaziamento da educação escolar. Entendemos que a compreensão acerca da história da pedagogia histórico-crítica se impõe como uma das condições para o esclarecimento de seus objetivos e compromissos políticos, a se colocarem como esteiras de suas proposições didáticas.

Intitulado “O materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico da pedagogia histórico-crítica”, o capítulo três versa sobre o núcleo categorial essencial do referido sistema filosófico, posto que sobre esse arcabouço edifica-se essa teoria pedagógica. Consideramos de vital importância, para a devida compreensão dos princípios da pedagogia histórico-crítica, a identificação das relações existentes entre as proposições marxianas e marxistas em relação à

categoria trabalho, naquilo que ela pauta as intervinculações entre indivíduo e gênero humano, bem como entre escola e sociedade. Igualmente, há que se depreender da teoria do conhecimento em Marx e das categorias do método nela contidas o lastro teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica e suas reverberações didáticas. A nosso juízo, preterir ou secundarizar o núcleo categorial essencial do materialismo histórico-dialético no que tange à pedagogia histórico-crítica conduz a equívocos e distorções naquilo que essa teoria pedagógica propõe de fato.

O capítulo quatro, “Teoria pedagógica histórico-crítica”, aborda os fundamentos pedagógicos da pedagogia histórico-crítica apresentando aquilo que Saviani (2011b) delimitou como natureza, especificidade e objeto da educação escolar, posto serem elementos determinantes do método pedagógico histórico-crítico. Ainda na esteira do método pedagógico, discorreremos também sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013), estes enquanto elementos centrais para o trato com o conhecimento e sua consequente implicação na organização e desenvolvimento do trabalho didático histórico-crítico, aplicável a todos os níveis e segmentos da educação escolar.

O disposto nos quatro capítulos iniciais fornece as bases históricas, teóricas e metodológicas com as quais podemos avançar em direção à análise e explicitação dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica. Sendo assim e finalizando esta obra, no capítulo cinco, “Fundamentos para uma didática histórico-crítica”, apresentamos elementos para a sistematização daquilo que entendemos ser o núcleo essencial dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, com vistas a responder ao enorme desafio de avançarmos na construção coletiva de uma didática histórico-crítica, coerentemente formulada e desenvolvida à luz dos alicerces do método pedagógico discutido no capítulo anterior. Para realizarmos tal feito, inicialmente procedemos uma análise crítica da proposta didática desenvolvida por Gasparin (2002), notadamente no que se refere à apropriação do autor quanto ao método dialético e suas consequentes transposições didáticas traduzidas em seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Na sequência, postulamos uma sistematização teórica elaborada com a intencionalidade de expor o resultado de nossos estudos, reflexões e investigações coletivas, que têm tomado como objeto de análise a problemática da prática pedagógica e, consequentemente, didática histórico-crítica, formulando proposições que, longe de serem entendidas equivocadamente como um receituário “do que fazer” na prática, possibilitem a reorganização do trabalho educativo sob a coerente base teórica da pedagogia histórico-crítica, sobretudo quanto à sua caracterização de mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2009).

Ao longo da exposição das ideias expressas neste livro, nosso leitor perceberá, ainda, que não adotamos flexão de gênero no que diz respeito à adoção do vocábulo “professor” e outros. E tal feito se justifica. Karl Marx e

Friedrich Engels (2007) afirmam em *A ideologia alemã* que não se pode considerar a linguagem uma realidade autônoma, como os filósofos idealistas fizeram com o pensamento. Marx e Engels atestam que nem o pensamento nem a linguagem constituem um domínio autônomo, uma vez que se tratam de expressões da vida real.

José Luiz Fiorin (1998), no livro *Linguagem e ideologia*, cita Engels em seu texto “Marx e Engels dão as primeiras dicas” e afirma que para este nem todas as alterações que ocorrem nas instituições sociais se devem a causas econômicas. Engels exemplifica sua assertiva com a mutação consonântica do alto-alemão, que se deu por razões internas ao sistema fonológico. De acordo com o autor, as duas afirmações parecem contraditórias, pois a primeira revela que a linguagem é determinada pelas condições sociais e a segunda que a linguagem goza de autonomia em relação às formações sociais. O autor atesta que não se trata de uma contradição porque a linguagem é um fenômeno extremamente complexo e pertence a diversos domínios, portanto sofre determinações sociais e também goza de certa autonomia em relação às formações sociais. Tal fato implica distinguir dimensões e níveis autônomos e dimensões e níveis determinados. Dessa forma, “não podemos considerar a linguagem algo totalmente desvinculado da vida social nem perder de vista sua especificidade, reduzindo-a ao nível ideológico” (FIORIN, 1998, p. 9).

Ainda segundo Fiorin (1998), muitas vezes, são fatores internos da língua que determinam tendências, explicando-nos que em seus primórdios o latim possuía três gêneros: masculino, feminino e neutro. Contudo, por conta de causas absolutamente internas do sistema linguístico, ocorreu o desaparecimento do neutro. Com a queda das consoantes finais e a identidade de tratamento da maioria das vogais finais, houve o nivelamento das diferenças entre palavras masculinas e neutras, e com o tempo isso ocasionou o desaparecimento do neutro. Diante do exposto, podemos dizer que a retomada do aspecto histórico da língua pode nos explicar o fato de, na língua portuguesa, as desinências masculinas prevalecerem em relação às femininas.

Acreditamos que o desaparecimento do gênero neutro latino durante a formação das línguas românicas se deu por fatores internos da língua, já que esta se regula de acordo com a busca por parâmetros mais fáceis de serem identificados. O conhecimento histórico de uma língua é ferramenta fundamental para que possamos compreender suas manifestações na atualidade, em que há uma grande discussão sobre o uso de termos que privilegiam o gênero masculino. Isso tem levado até mesmo publicações científicas a utilizar, por exemplo, professor@s ou professorxs, em lugar de “professores”, bem como a recorrer ao uso de “professoras e professores”, “todas e todos”, “alunas e alunos” etc. Considera-se que não fazê-lo representa uma desvalorização à representação linguística de identidade. Julgamos dispensáveis essas variações por várias razões: 1) como visto, a linguagem não é uma realidade autônoma e, portanto, alterá-la não torna a sociedade menos machista, patriarcal, homofóbica etc., somente por sua mudança de uso

corrente; 2) o sistema gramatical da língua portuguesa tem como norma-padrão a concordância com o gênero gramatical masculino quando ele é extensivo a todos os seres humanos, ou seja, quando a designação é do gênero humano e não somente dos indivíduos do sexo masculino, a que se chegou conforme explicado anteriormente; 3) Se procurarmos o verbete “homem” no dicionário, encontramos: “1. Qualquer indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta maior grau de complexidade na escala evolutiva; o ser humano [...]. 2. A espécie humana; a humanidade [...]. 3. O ser humano com sua dualidade de corpo e espírito, e as virtudes e fraquezas decorrentes desse estado; mortal [...]. 4. Ser humano do sexo masculino, varão” (FERREIRA, 1975, p. 730). Observa-se, pois, que somente a partir do quarto significado é que aparece a referência ao ser do sexo masculino, privilegiando, portanto, sua genericidade. O estilo linguístico que adotamos não significa sermos insensíveis às lutas das mulheres e dos movimentos LGBT¹, bem como outras expressões de opressões, como indígenas, quilombolas e negros. No caso do uso do termo “homem”, sempre que possível o evitamos, privilegiando “ser humano”, “indivíduo”, “sujeito”. No entanto, entendemos que há citações cuja redação original precisa ser preservada e contextualizada. Ademais, ao usar palavras no gênero masculino, estamos seguindo a regra gramatical de flexão de gênero compreendendo que em nada isso prejudica o sentido de humanidade a que estamos nos referindo.

Tecidas estas considerações, esperamos que as reflexões dispostas neste livro representem acréscimos de valor para a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica, bem como contribuam para avanços em sua implementação nas escolas – e que tais avanços sejam representativos de coesão e coerência na objetivação prático-pedagógica de suas bases filosóficas, teórico-metodológicas e didáticas.

1 A sigla LGBT designa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros. Em geral, presume-se que o “T” englobe as diversas identidades de gênero que começam com essa letra. Entre as diferentes variações existentes, adotamos a sigla “LGBT” tendo em vista sua ampla utilização por movimentos sociais e entidades governamentais, conselhos e secretarias nos três âmbitos da federação.



ELEMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DA DIDÁTICA: DO *RATIO STUDIORUM* À DIDÁTICA PÓS-MODERNA¹

1. O IDEÁRIO “ENSINAR TUDO A TODOS” E SUAS TRANSFORMAÇÕES

A escola moderna, como espaço institucionalizado de instrução, faz nascer com ela a didática. Mas por que somente na Idade Moderna é que a escola se converte em modalidade principal de educação? Segundo Saviani (2011b, p. 82), a classe dominante erigida nessa época, a burguesia, “é uma classe empreendedora, que tem necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital”. A mudança que se observa nas relações sociais – que deixam de ser naturais para tornarem-se contratuais – exige o conhecimento intelectual, apresentando a universalização da escola como uma necessidade da nova sociedade. Nesse sentido, a educação, que até então era uma atividade espontânea, uma vez que se aprendia por meio do próprio processo de trabalho, passa a ser “um processo sistemático de formação das novas gerações [...] Emerge, daí, a questão didática que ao longo de milênios se exerceu praticamente, sendo alçada ao plano claramente consciente apenas no século XVII de nossa era” (SAVIANI, 2010b, p. 13). Em concordância com esse autor, Castanho e Castanho (2008, p. 3) afirmam:

a didática surge na modernidade fazendo parte da “maquinaria escolar” responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, no momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo.

Assim, no século XVII, primeiramente com o alemão Wolfgang Ratke (1571-1635) e depois consagrada com o morávio Comênio (1592-1670), é que os fins e os meios da educação foram formulados em um sistema pedagógico como “arte universal de ensinar tudo a todos”. Esse era o propósito da célebre obra de 1657, a *Didática magna*. Em sua página de abertura, lemos:

Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos ou Processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e fadiga, com agrado e solidez [COMÊNIO, 1996, p. 43].

A intenção comeniana era, ensinando tudo a todos, especialmente a leitura e a escrita, servir de instrumento político que levasse ao rompimento com a educação católica medieval (PIMENTA et al., 2013). Alves (2010, p. 41) destaca que, apesar de Comênio ser reconhecido como o “principal mentor da relação educativa característica da escola moderna”, suas ideias não foram aprofundadas nem mesmo utilizadas rigorosamente. “Apesar das referências sistemáticas ao seu nome e à sua obra, ocorreu, de fato, o empobrecimento progressivo na forma de tratamento das questões que levantou, corrompendo, inclusive, sua rica concepção de didática”.

O ideário proposto por Comênio não foi assumido pela burguesia como classe dominante. Saviani (2003), na apresentação do livro de Ana Maria Moura Lins (LINS, 2003), nos mostra como Mandeville e Sanches entendiam a educação popular do ponto de vista burguês:

Afirmações como “o saber ler, escrever e conhecer a aritmética consistem em artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária, o que significa que cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade” (MANDEVILLE, 1982, p. 191) e “nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever do que o reino português” (SANCHES apud LINS, 2000, p. 85) mostram a crueza das posições defendidas sem reboços pelo inglês Bernard Mandeville e pelo português Antonio Nunes Ribeiro Sanches, contrastando vivamente com as proclamações de que “todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais devem ter acesso à escola” (COMÊNIO, 1966, p. 139), as quais estamos acostumados a ler nos compêndios pedagógicos. Provavelmente nenhum outro teria formulado com mais clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville quando afirmou que “em uma nação livre na qual não se permite a escravidão a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos. Assim, para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas sejam ao mesmo tempo pobres e totalmente ignorantes” (MANDEVILLE, 1982, p. 190) [SAVIANI, 2003, p. 3].

Assim, podemos afirmar que a educação, com seus diferentes modos, tendências e concepções, hegemonicamente falando, até hoje não se voltou à educação de *todos*.

A didática, estudando o fenômeno do ensino (PIMENTA et al., 2013),

investiga os fundamentos que a sustentam e que estão a ela articulados dando condições para a atividade de ensino, demandando compreendê-la segundo *quatro temas fundamentais: objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação*. Portanto, a didática está assentada em uma teoria pedagógica que estabelece para seus sujeitos (professor e aluno) as ações necessárias para alcançar dado conhecimento em suas determinações históricas.

Como “arte de ensinar”, a didática relaciona-se ao jeito de ensinar, dependendo de certa intuição do professor. Sendo compreendida como arte e técnica, presta-se a pesquisar o melhor modo de ensinar. Sobre a atividade educativa e sua relação com técnica e arte, Saviani (2011a) explica que essas duas dimensões fazem parte do campo da educação, pois a primeira diz respeito à estrutura do trabalho educativo, permitindo sua organização, e sua implicação é da ordem da repetitividade:

Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia a dia, semana a semana, mês a mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina [SAVIANI, 2011a, p. 204].

Já a segunda dimensão, a artística, apesar de tão prática quanto a primeira, envolve a necessária originalidade do professor, posto que ele não aplica – ou não deveria – mecanicamente as regras da primeira dimensão. Destarte:

estudar o processo de ensino-aprendizagem, *seu modo de ser* na contemporaneidade, exige dos pesquisadores uma incursão nas questões da teoria do conhecimento e no estudo de como é produzida a realidade com a qual nos defrontamos para que se possa não apenas localizar, explicitar os limites, as dificuldade da prática educativa, como também sua positividade, sua potência criadora [FARIA; ALMEIDA, 2010, p. 14-15].

A ação didática, pois, focaliza-se em alguns elementos norteadores como: quem, quando, como, a quem, o que e para que se ensina. Logo, *são componentes da didática o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação*, ainda que cada um desses itens contenha suas especificidades e desdobramentos.

A didática lança mão de conhecimentos de outras áreas, como filosofia, sociologia, biologia, psicologia e história. Isso porque não é possível pensar sobre o processo de ensino descolado da aprendizagem sem uma visão filosófica, tanto quanto é indissociável que os sujeitos do processo educativo sejam compreendidos imersos em uma dada sociedade, a qual tem que ser analisada em seu dinâmico movimento histórico. Logo, tanto a sociologia quanto a história são necessárias para que se realize uma reflexão rigorosa

sobre os objetivos da educação. Por fim, para que pensemos sobre o modo de ensinar visando a determinadas finalidades, é preciso conhecer o ser humano em seus aspectos biológicos e psicológicos como produto do desenvolvimento ontogenético humano. Nesse sentido, concordamos com Faria e Almeida (2010, p. 1):

Às vezes, em debates, eventos científicos, falas e mesmo pesquisas, é comum tomarmos categorias, ideias, conceitos sem que façamos uma mínima referência às suas bases gnosiológicas – relativas ao nosso entendimento do modo como o conhecimento é produzido, e ainda das questões ontológicas – relativas ao nosso entendimento sobre como é produzida a realidade sobre a qual pretendemos nos dirigir.

Ao assumir uma posição, um método, uma teoria, delinea-se uma postura em relação à prática social que contém, entre outras, a prática educativa, que por sua vez encerra determinada prática pedagógica da qual se extrai uma didática. Em nosso caso, como pretendemos evidenciar no decorrer deste trabalho, tomamos o materialismo histórico-dialético como matriz de estudo, sendo coerente com ele a concepção pedagógica histórico-crítica e seu método pedagógico. No entanto, antes de desenvolver a relação interna entre eles, contextualizaremos brevemente o movimento da didática em diferentes expressões teórico-práticas ao longo da história.

Já anunciamos o nascedouro da didática na transição da Idade Média para a Idade Moderna. Desde então, muitas mudanças ocorreram nas relações sociais de produção, trazendo implicações diretas para a escola e para a organização do trabalho didático, que apresentaremos sumariamente a seguir.

2. A PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A DIDÁTICA

Saviani (2010a) organiza a seguinte periodização em relação à história das ideias pedagógicas no Brasil:

- 1549-1759: monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional;
- 1759-1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 1932-1969: predomínio da Pedagogia Nova; e
- 1969-2001: configuração da concepção pedagógica produtivista.

Outros autores, como Castanho e Castanho (2008), ao tratarem da história da didática no Brasil, fazem uma periodização distinta: em cinco períodos. Consideramos que essas diferenças não trazem prejuízo ao conjunto histórico

analisado e, no que se refere a ideias pedagógicas, julgamos a periodização de Saviani (2010a, p. 20) mais adequada, pois:

além de corresponder aos fatos investigados, tem a vantagem de guardar uma certa correspondência com o critério derivado da classificação das grandes concepções de filosofia da educação que subsumem as principais tendências pedagógicas. Assim, o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética da história (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. Com efeito, domina todo esse último período a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal quanto social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade.

Assim, tomaremos Saviani como referência central, tendo outros autores em nossa discussão sobre a história da didática, como os próprios Castanho e Castanho (2008). Um primeiro destaque importante refere-se ao fato de que, até mais da metade do século XX, a didática foi tomada com caráter instrumental, prescritivo, normativo, descontextualizado das situações reais das escolas reais, de forma que ficou limitada e sem uma identidade própria, até que sua importância começasse a ser levada em conta, como veremos a seguir.

O *primeiro período* (1549-1759), de “Monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2010a), foi marcado especialmente pela influência da Companhia de Jesus, que entre todas as congregações foi “aquela que maior destaque teve, a ponto de seu catecismo ter-se convertido, junto com as Ordenações do Reino, no principal fator de garantia do direito e da unidade religiosa na colônia” (PUENTES, 2010, p. 478). Por meio de seus colégios, os jesuítas influenciavam enormemente a sociedade brasileira em construção ao atuar na formação das crianças das famílias de colonos, convertendo-se “no instrumento de formação da elite colonial” (SAVIANI, 2010a, p. 56).

A didática do *Ratio Studiorum*, plano de estudos elaborado pelos jesuítas visando garantir a uniformidade dos procedimentos, regras e objetivos dos educadores para o ensino, objetivava a adesão brasileira à cultura portuguesa (NEGRÃO, 2000; PUENTES, 2010):

Na sua condição de código pedagógico, o *Ratio* expressava, num conjunto de normas, a maneira como deviam ser constituídos os estudos; além do que definia o modelo de mundo, de sociedade e de indivíduo que se pretendia; informava sobre todas as atividades da Companhia, a organização curricular, a metodologia do ensino, os saberes a serem ensinados, as condutas a serem inculcadas e a incorporação de comportamentos, normas e práticas etc. [PUENTES, 2010, p.

Desse modo, as prescrições do método pedagógico serviram adequadamente ao objetivo de “conservação, imposição e perpetuação da cultura europeia na colônia” (PUENTES, 2010, p. 485), tendo o conteúdo escolar forte apelo à moral religiosa e ao desenvolvimento das virtudes e dos bons costumes (europeus).

Seguindo o ideário pedagógico tradicional, as ideias trazidas no *Ratio Studiorum* apresentavam o professor como figura central, que antecipava a lição aos alunos (preleção). Quando estes se debruçavam sobre ela (etapa da composição), tomavam o autor lido como modelo a ser imitado em sua produção. Grande destaque é dado para a memória nesse processo – que traz consigo a necessidade de repetição como forma de decorar e apresentar o resultado –, bem como aos “castigos suaves”², prêmios, aulas expositivas e exames orais e escritos para avaliar os alunos (CASTANHO; CASTANHO, 2008).

Marcou o início do *segundo período* (1759-1932), da “Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2010a), a expulsão dos jesuítas, tirando da Igreja e dando ao Estado o comando da educação. O “Alvará Régio de 28 de junho de 1759”, documento de destaque redigido pelo Marquês de Pombal, “suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias [...] e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas” (SECO; AMARAL, 2006, p. 6). Afirmam Castanho e Castanho (2008) que a diferença didática no que concerne aos jesuítas era somente quanto ao rigor e à sistematização, mantendo-se a centralidade no professor, lições memorizadas e palmatória. Somente em 1827, com a Lei Geral do Ensino no Brasil é que, do ponto de vista da didática, se observará uma mudança em relação ao ensino jesuítico, posto que a figura do professor, esta ainda central e responsável pelo planejamento e supervisão dos estudos, passa a dividir espaço com o “monitor”, que era então um aluno mais adiantado, no método mútuo. Esse monitor se configura como resposta à necessidade de “atendimento simultâneo de grande número de alunos por um mesmo professor”, uma vez que a Revolução Industrial “provocou forte pressão sobre a demanda por instrução” (SAVIANI, 2010b, p. 17), em razão do desenvolvimento produtivo ocasionado pela introdução de máquinas a vapor nas fábricas.

Na segunda metade do século XIX, a educação pública foi chamada a formar os cidadãos para o trabalho, “já que os avanços industriais, associados às novas relações de produção exigiam maior qualificação do trabalhador, mesmo que minimamente, para atender às exigências da sociedade” (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 278).

Rui Barbosa, em 1882, exercendo seu segundo mandato parlamentar, debruçou-se sobre a reforma do ensino defendendo a obrigatoriedade de frequência à escola, a laicidade, a gratuidade e a liberdade de ensino. Os

“pareceres de Rui Barbosa” eram provenientes de sua análise do decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império (MORMUL; MACHADO, 2013).

Em suas proposições, Rui Barbosa sinalizava a necessidade de grandes mudanças nos diferentes segmentos educacionais para que fosse construído um sistema nacional de ensino. Essas reformulações, em termos didáticos, deram espaço ao método intuitivo, também conhecido como “lições de coisas”, com o material didático ganhando força, “porque eram as ‘coisas’ (como os animais, as plantas, os rios etc.) ou suas representações (como os globos terrestres, os mapas, os cartazes de anatomia) que importavam inicialmente, não os seus conceitos, que, não obstante, eram o fim a que se destinava a ciência” (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 10). Os manuais didáticos deixaram de ter primazia para os alunos, servindo de material essencial ao professor, pois expunham modelos de atividades e orientações metodológicas de sua aplicação (SAVIANI, 2010b). Isso significava criar uma nova metodologia de ensino, que descartasse o uso da memorização como recurso de aprendizagem e descentralizasse o processo educativo do professor (MORMUL; MACHADO, 2013). Abrem-se as portas para uma nova fase da didática, historicamente marcada no Brasil pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O *terceiro período* (“Predomínio da pedagogia nova”) iniciou com o movimento escolanovista, que ia de encontro à pedagogia tradicional, criticando sua marca professoral e conteudista. Como explica Saviani (2010a, p. 244):

a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é seu direito, “até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” [...]. Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não às classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens.

O escolanovismo propunha uma concepção experimentalista, pautada especialmente em John Dewey, “que vinha com uma variante, também cientifista, do intuicionismo, só que substituindo o ‘contato direto com a coisa’ deste pela ‘atividade interessada do aluno’” (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 11).

Assim, as proposições escolanovistas voltavam-se à prevalência da atividade do aluno, motivada por seus interesses, necessidades e capacidades, que deveriam ter na atuação do professor um acompanhante de suas descobertas e avanços. Dewey foi muito bem representado por Piaget³, psicólogo que retorna no meio acadêmico com destaque na década de 1980, mas que teve suas ideias introduzidas na década de 1940 por professores da Universidade de São Paulo (USP), que foram tomando contato com a obra piagetiana e divulgando-a a

seus alunos, o que cresceu consideravelmente com o reconhecimento do curso de psicologia em 19624.

Concordamos com Castanho e Castanho (2008) de que o “escolanovismo didático” teve e ainda tem lugar nas práticas pedagógicas. Apesar de travestido de novas roupagens, com um discurso sedutor e premissas que aparentemente se apresentam como críticas, suas origens e alianças com a Escola Nova não nos permitem ver na atualidade o abandono ou a ruptura com o modelo escolanovista liberal:

Não podemos descartar, em muitas das variantes didáticas contemporâneas entre nós, a presença do alunocentrismo escolanovista. Se sublinhamos há pouco o escolanovismo didático é porque consideramos ainda ativa a sua presença na esfera metodológica, conquanto seus pressupostos pedagógicos gerais tenham sido reformulados em consonância com a ascensão do neoliberalismo que, queiram ou não certos autores, mantendo embora os pilares do liberalismo tradicional, procurou novos caminhos (ou descaminhos) [CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 12].

Por essa razão, retomaremos a discussão sobre o “escolanovismo didático” ao tratarmos, mais adiante, neste mesmo capítulo, do novo movimento pedagógico instituído hegemonicamente na década de 1980 com o construtivismo.

Retomando nossa organização cronológica, a “configuração da concepção pedagógica produtivista” (SAVIANI, 2010a) representou o início do *quarto período* das ideias pedagógicas. Segundo Saviani (2010a, p. 365), “o aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações”. Nesse sentido, emerge a concepção produtivista, cujo pano de fundo foi a teoria do capital humano, que “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (SAVIANI, 2010a, p. 365).

De acordo com Castanho e Castanho (2008), durante o período da ditadura empresarial-militar (1964-1984), teve forte apelo o modelo didático ligado à pedagogia tecnicista. De inspiração comportamental, a didática tecnicista apresentou caráter extremamente instrumental, pois a centralidade estava no programa, e não no professor, nem no aluno. O papel do educador, portanto, era o de executor do programa, enquanto cabia ao aluno assimilar os conhecimentos de forma eficiente, com conhecimentos produtivos – preparação de mão de obra para o mercado de trabalho –, dentro de um modelo empresarial de organização educacional (SAVIANI, 2010a). Assim, as aulas de didática destinavam-se ao “conhecimento de modelos sistemáticos de ensino, treino de habilidades por meio do microensino, estudos sobre o ensino

programado. Os planos de ensino são feitos com base em normas prefixadas, visando o alcance de objetivos de curto prazo” (SFORNI, 2015, p. 90).

É nesse mesmo período, década de 1960, que Dermeval Saviani ensaia as primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011a). Essa concepção posiciona-se como teoria contra-hegemônica, alinhada às demandas da classe trabalhadora, de inspiração socialista e fundamentada no materialismo histórico-dialético. Castanho e Castanho (2008) apresentam o encaminhamento didático proposto por Saviani no livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2008b), que vai da prática social retornando a ela pela mediação dos momentos da problematização, instrumentalização e catarse. Considerando aqui a centralidade do debate em torno da didática da pedagogia histórico-crítica, a análise crítica de seus fundamentos será objeto de discussão detalhada no capítulo 5, e por essa razão destacamos apenas um aspecto nesse momento.

Castanho e Castanho (2008) apontam a pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica vivenciada entre as décadas de 1970 e 1980. Se a publicação de Castanho e Castanho (2008) fosse da década de 1990, poderia estar justificada essa afirmação, posto que naquela década assistimos a um forte arrefecimento das teorias contra-hegemônicas diante do avanço neoliberal e pós-moderno. Entretanto, como demonstraremos ao longo deste estudo, sobretudo no capítulo 2, a pedagogia histórico-crítica não “desapareceu” das discussões no campo da educação desde seu nascedouro e, contrário disso, vem tomando cada vez mais fôlego nas últimas décadas.

A partir da década de 1980 temos o processo de redemocratização da sociedade brasileira, este marcado “pela conciliação, resultando na garantia da continuidade da ordem econômica, visto que não representou para a classe trabalhadora um processo de ruptura que verdadeiramente significasse a libertação do proletariado da exploração capitalista” (MARSIGLIA, 2011c, p. 104).

Na educação, o clima de denúncia dos problemas educacionais que mobilizava os profissionais da educação no fim da década de 1970 foi substituído pela “busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário” (SAVIANI, 2010a, p. 405). Assim, além da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2010a) categoriza outras formulações no campo contra-hegemônico surgidas nessa década, delineadas pelas ideias de Paulo Freire (educação popular), pela tradição anarquista (pedagogias da prática) e por José Carlos Libâneo (pedagogia crítico-social dos conteúdos). Entretanto, a partir da década de 1990:

houve uma transmutação daquelas propostas pedagógicas ditas críticas, que passaram a alinhar-se com o quadro hegemônico político e cultural. Exemplos disso são: a formulação da Escola Cidadã pelo Instituto Paulo Freire (articulando o Relatório Jacques Delors, Edgar Morin e Paulo Freire), a proposta de Esther

Pilar Grossi denominada “pós-construtivismo” (aliando Piaget, Wallon, Vigotski e Paulo Freire) e a Escola Plural, descendente das “pedagogias da prática” (referenciando os quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors) [MARSIGLIA, 2011c, p. 105].

Além desses alinhamentos, no caso da pedagogia crítico-social dos conteúdos, capitaneada por Libâneo na década de 1980, é importante destacar que sua origem converge com a pedagogia histórico-crítica. Como o próprio Libâneo (1994, p. 30) explica:

Por ocasião da preparação para publicação do meu livro *Democratização da Escola Pública*, em 1984, encontrei-me com Dermeval para discutir o nome que eu pensava dar à corrente que defendíamos. Para mim estava muito claro que o meu trabalho era um desdobramento do pensamento pedagógico lançado pioneiramente por ele, fundamentado no materialismo histórico e dialético. Propunha-me a pensar uma didática progressista que servisse de orientação prática aos professores. Dermeval tinha já falado em pedagogia dialética e, às vezes, em pedagogia revolucionária, mas ele mesmo não gostava dessas denominações. De minha parte, influenciado por Snyders, cunhei inicialmente minha proposta de “pedagogia dos conteúdos culturais” e, depois, inspirado pelo livro *Mistificação Pedagógica de Charlot*, que falava em pedagogia social, optei pela denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Dermeval incentivou-me a ir em frente. Pouco tempo depois cunhou sua própria proposta de “Pedagogia histórico-crítica”. De vez em quando em minhas palestras as pessoas perguntam sobre a diferença entre essas duas denominações. Minha resposta é: nenhuma. Saviani ocupa-se em explicitar uma teoria da educação e uma filosofia da educação, abordando a realidade educacional numa visão de totalidade na qual o fator determinante e norteador é o modo de produção em cada momento histórico e suas relações sociais correspondentes. De minha parte, partindo das mesmas premissas, trago minha contribuição para o enfoque das implicações pedagógico-didáticas dessa concepção. Importa, assim, menos a denominação e mais a unidade de propósitos e convicções.

Ocorre que, além de Saviani não ter uma teoria da educação desprovida de uma teoria pedagógica e, portanto, de uma proposição didático-pedagógica – que precisaria ser desenvolvida –, Libâneo também não deu continuidade de forma explícita a essa proposição. Ademais, suas discussões no campo da didática demonstram que o autor passou a associar seus estudos com a psicologia histórico-cultural, e esta com os princípios do “aprender a aprender”, do qual discordamos, como exporemos em seguida, ainda neste capítulo.

No interior de uma contestação geral da pedagogia tecnicista que se deu na década de 1980 e da busca pelo anúncio de novas perspectivas que combatessem a formação acrítica oferecida pela educação,

A disciplina de Didática, marcada [até então] pela racionalidade técnica, passa a ser questionada acerca da sua contribuição na formação de um professor que

tenha visão política do ato educativo. Esse questionamento, ao tocar naquilo que lhe caracteriza como disciplina, provoca uma crise de identidade e a sua especificidade como área de conhecimento passa a ser objeto de reflexão [SFORNI, 2015, p. 92-93]⁷.

Isso põe em xeque a didática em suas dimensões técnica e política, posto que “seus temas clássicos voltados à organização do ensino (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) passam a ser considerados resquícios do tecnicismo, e discussões sobre estratégias e recursos de ensino, sinônimos de um ensino de caráter instrumental, normativo e prescritivo” (SFORNI, 2015, p. 94). Reforça a crítica à forma prescritiva da didática o ideário pedagógico construtivista que toma impulso a partir da década de 1980, acompanhado de outras proposições denominadas por seus formuladores de “pós-críticas” e identificadas por Saviani (2010a) como partícipes de uma concepção neoprodutivista em suas variações neoescolanovista, neoconstrutivista e neotecnicista.

Dos quatro princípios comuns a esses ideários pedagógicos (DUARTE, 2006), podemos extrair a dimensão didática que lhes ampara: o ensino deve ser organizado com base nas demandas dos alunos, que espontaneamente manifestam seus desejos e interesses por este ou aquele assunto. Nesse caso, o planejamento docente deverá, no máximo, promover situações em que a vida cotidiana seja refletida na escola, devendo ser abandonado quando algo se sobrepõe ao previsto. Em outras palavras, o programa de ensino do professor deve dirigir-se pelas demandas que emergem da experiência factual dos estudantes, não devendo o planejado ser privilegiado ante o vivido. Os conteúdos e suas respectivas formas de ensino que a didática deve levar em conta são, portanto, aqueles que espelhem a realidade imediata dos indivíduos. Por fim, a avaliação deve ser “processual”, entendendo esse conceito como algo que privilegia o processo de construção do conhecimento em detrimento do conhecimento em si que é apreendido.

No tocante aos conceitos presentes nessas concepções, não raro os autores que os formulam fazem aproximações entre a psicologia histórico-cultural (de base marxista) e as ideias pós-críticas. Um desses autores é José Carlos Libâneo. Como já indicamos, na década de 1980 suas formulações em torno da pedagogia crítico-social dos conteúdos caminhavam na mesma direção da pedagogia histórico-crítica. Por essa razão, é importante mencionar seu posterior afastamento da referência teórico-pedagógica marxista.

Libâneo (2003, 2004, 2015) sublinha a relevância da escola na formação dos indivíduos e o papel do professor nesse processo. Além disso, fundamenta suas reflexões sobre a didática com base na psicologia histórico-cultural. O que problematizamos, em primeiro lugar, é assumir que a didática pode ser contemplada sem a explicitação de uma teoria pedagógica que a sustente, em que a psicologia seja tomada apenas como um de seus fundamentos. O acento do autor está na psicologia, e não em dada concepção pedagógica e sua

fidelidade às raízes teórico-metodológicas por ela impostas. Assim, o ecletismo de Libâneo revela insuficiência à necessária análise filosófica radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2007a). Isso pode ser comprovado na referência de Libâneo (2004, p. 6, grifo nosso) a Manuel Castells e Edgar Morin, ambos autores pós-modernos citados em acordo com o lema “aprender a aprender”, que por sua vez valoriza a “sociedade do conhecimento”⁹:

Para Castells (*apud* Hargreaves, 2001, p. 16), a tarefa das escolas e dos processos educativos é *desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais*, da necessidade de lidar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a *construir personalidades flexíveis* e eticamente ancoradas. Também Morin (2000) expressa com muita convicção a exigência de se desenvolver uma inteligência geral que saiba discernir o contexto, o global, o multidimensional, a interação complexa dos elementos.

O vínculo de Libâneo (2015, p. 636) com o “aprender a aprender” também se revela em sua discussão sobre a formação de professores, posto que destaca:

as contribuições dos canadenses Tardif e Gauthier (saberes da prática docente), da brasileira Pimenta (saberes docentes), dos franceses Develay, Meirieu e Chevallard (didáticas disciplinares), dos espanhóis Ariza e Toscano (saberes do professor em sua relação com as dimensões da sua prática) e do norte-americano Shulman (conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo).

Todos esses autores valorizam a aprendizagem pela reflexão da/para/com/ pela prática, os saberes da experiência, os interesses, necessidades e particularidades dos indivíduos como guia dos conteúdos. Nesse sentido, as palavras de Libâneo não deixam dúvidas sobre seu alinhamento a uma concepção teórico-metodológica presente no ideário do “aprender a aprender”:

Não se trata de conhecimentos já prontos, mas reconstituídos a partir das condições históricas e epistemológicas que os originaram e os tornaram essenciais. Desse modo, para aprender um conteúdo científico, *importa mais o domínio do processo* de sua origem e desenvolvimento na trajetória de sua constituição como objeto de conhecimento, *do que o domínio apenas de seu conteúdo formal, isto é, do seu resultado* [LIBÂNEO, 2015, p. 643, grifo nosso].

Por fim, para não estender demais a lista de referências que poderiam ser citadas, encontramos a manifestação literal do autor de acordo com o ideário pedagógico hegemônico na atualidade ao justificar que o ensino superior precisa encontrar formas alternativas para atender a “sociedade do conhecimento/informação”, pois “A aprendizagem universitária está associada ao *aprender a pensar e ao aprender a aprender*. O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos necessários para apreender” (LIBÂNEO, 2003, p. 8).

Além disso, o termo “competência(s)” é bastante usado pelo autor em suas

publicações. Parece-nos que não há, para ele, nenhuma incoerência nessa utilização e nas aproximações com os postulados do “aprender a aprender”. Tanto é assim que ele se opõe à crítica de Duarte (2003, 2006) a essa abordagem. Segundo Libâneo (2004, p. 10), Newton Duarte “está demasiadamente colado a uma conotação política e ideológica, na presunção de que toda visão política produz necessariamente um determinado tipo de didática”. Em seu entendimento, em “nenhuma atividade social é possível tomar posição e efetuar opções operacionais somente com base numa orientação ideológica, ou seja, nenhuma concepção de mundo subsiste sem competências específicas em um campo” (LIBÂNEO, 2004, p. 10). É o próprio Duarte (2008, p. 217) quem responde a Libâneo:

seria possível incorporar o “aprender a aprender” a uma pedagogia marxista? Minha resposta é decididamente, não. Uma pedagogia marxista deve superar por incorporação todas as pedagogias burguesas e, nesse processo, deverá distinguir o que exista de avanços nessas pedagogias e possa ser incorporado a uma outra ideologia. Trata-se, portanto, de um equívoco a ideia que Libâneo parece defender de que o “aprender a aprender” possa acrescentar “competência científica” ao trabalho de educadores que não compartilham da ideologia burguesa. O que as pedagogias do “aprender a aprender” têm produzido é, isto sim [e aqui reside nossa concordância com o autor], o esvaziamento da escola, a descaracterização total do papel da educação escolar na formação das novas gerações. Ao contrário de Libâneo, penso que é justamente o fato de o “aprender a aprender” estar visceralmente ligado à ideologia da classe dominante e mostrar-se inteiramente adequado à lógica do capitalismo contemporâneo que fez desse lema pedagógico o grande jargão que atravessou todo o século XX e se mantém vivo e forte neste início de século XXI.

Considerando suficientemente esclarecido os vínculos existentes entre Libâneo (2003, 2004, 2015), o ideário do “aprender a aprender” e uma pedagogia crítica, é bom assinalar que ele não é o único a realizar esse movimento. Conforme Castanho e Castanho (2008, p. 14), em relação ao construtivismo, “Talvez seu principal representante tenha sido o suíço Jean Piaget, muito embora, numa perspectiva marxista, um nome bem evidente seja o de Vigotski”. O acoplamento de Vigotski a Piaget, tomando ambos como construtivistas e o construtivismo em si mesmo, tem causado uma série de prejuízos à educação escolar já devidamente sinalizada por Duarte (1998, 2003, 2006, 2008, 2010), que também apresenta essas análises em coletâneas por ele organizadas (2000 e 2004), além de em diversos trabalhos sob sua orientação¹⁰. Portanto, apesar de nossa discordância da assertiva de Castanho e Castanho (2008), não nos dedicaremos à tarefa já vencida por outros pesquisadores de argumentar sobre as diferenças entre Piaget, Vigotski e o que postula e produz o construtivismo. Apenas precisamos salientar que não consideramos Vigotski um construtivista, tão pouco podemos atribuir a ele formulações da ordem de uma teoria pedagógica. Como veremos neste estudo, nosso direcionamento vai de encontro a essas ideias e aponta a pedagogia

histórico-crítica como teoria pedagógica fundamentada psicologicamente na Escola de Vigotski, e esta como teoria psicológica que subsidia a pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013).

Continuando nosso percurso histórico, não podemos deixar de mencionar a promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei n. 9.394/1996. Devemos destacar que, apesar da luta por uma lei pautada em um projeto amplamente discutido, com princípios mais avançados para uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, o texto aprovado foi “um projeto azarão” que se sobrepôs, “correndo por fora”, àquele que há quase uma década vinha sendo construído coletivamente. Segundo Saviani, além das propostas alternativas, projetos de aspectos específicos e emendas ao projeto original, apresentados por parlamentares:

um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator. Em verdade, como testemunhou o próprio relator, [observou-se] “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”. De início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional [SAVIANI, 2001, p. 57].

Logo, não se poderia esperar que o projeto aprovado, de interesse do Ministério da Educação (MEC) do governo de Fernando Henrique Cardoso, fosse outra coisa senão neoliberal, sendo especialmente proveitoso aos empresários da educação. Caracterizam-se a lei, as referências teórico-pedagógicas dominantes e suas respectivas expressões didáticas como reflexos das importantes alterações ocorridas na década de 1990 do ponto de vista político e econômico (cortes nos gastos públicos – fundamentalmente contenções salariais e demissões, privatizações, ampliação de tributação, queda da renda, aumento do desemprego, entre outros) tanto quanto do ponto de vista das políticas públicas e da cultura em geral. Destarte, a pós-modernidade, demarcada na década de 1970 por Jean-François Lyotard (apesar de sua origem estar em Nietzsche – 1844-1900), toma fôlego como pensamento que questiona a razão, a verdade, a objetividade e as grandes narrativas, assumindo lugar hegemônico na cultura contemporânea. Suas premissas de individualização, particularização do real, exaltação do cotidiano e suspeitas sobre discursos universais cairão na educação como uma luva para o atendimento das necessidades do capital, travestidas de discurso crítico, fazendo refluir, como já sinalizamos, as ideias contra-hegemônicas que se produziram com tanto esforço na década anterior.

Faria (2008) salienta que ainda na década de 1990 e no início dos anos 2000

outras quatro contribuições devem ser mencionadas: os trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisa da Atividade Pedagógica da Faculdade de Educação da USP (GEPAPE/FEUSP), o livro de Nereide Saviani *Saber escolar, currículo e didática* (2010), os trabalhos de Newton Duarte, em especial o livro *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2006), e as produções de Libâneo que incorporam ideias da psicologia histórico-cultural ao campo da educação, autor sobre o qual já fizemos menção em relação à utilização da psicologia vigotskiana em acordo com as pedagogias do “aprender a aprender”.

No caso do GEPAPE, o grupo objetiva, conforme anuncia em sua página na internet¹¹: “Realizar estudos e pesquisas acerca da atividade pedagógica, segundo os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, focalizando os elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores”. Nos 17 trabalhos, divididos entre dissertações e teses, disponíveis para consulta no sítio do grupo, a abordagem privilegiada é a psicologia histórico-cultural. Com efeito, suas ponderações nos remetem à atividade de aprendizagem, e não à atividade de ensino. Apesar das importantes contribuições no campo da psicologia, os estudos nos deixam a lacuna já mencionada no tocante à teoria pedagógica, tomando a teoria psicológica como suficiente para responder às questões do processo pedagógico.

Em relação ao livro de Nereide Saviani (2010, p. 2-3), a autora tem o mérito de discutir *conteúdo* e *método* em unidade, pois o divórcio entre eles tem causado a subestimação de um polo ao outro, “ora a supremacia do conteúdo em detrimento do método, o mais das vezes, o império do método subordinando o conteúdo”, ora com reducionismos de ambos: “o conteúdo restrito a temas – itens de programas de disciplinas ou áreas de estudo –, o método restrito a técnicas, procedimentos, recursos”. No entanto, a autora alinha a pedagogia histórico-crítica com a pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo) e esta aos autores da Escola de Vigotski. Ao considerarmos que Libâneo não continua no campo contra-hegemônico, pois sua leitura da obra vigotskiana extrai da psicologia histórico-cultural seu caráter marxista e incorpora elementos das pedagogias do “aprender a aprender”, entendemos que essa associação, entre a obra de Libâneo e Saviani, encontra-se superada¹².

Sobre a obra de Newton Duarte (2006) mencionada por Faria (2008), *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2006), temos acordo acerca de sua contribuição ao debate contra-hegemônico¹³ ao realizar o desvelamento do ideário pedagógico pós-moderno, que se apresenta como “novidade” e crítica quando em verdade se alinha aos princípios neoliberais e, para isso, despe a obra vigotskiana de seu caráter marxista. Entretanto, Duarte não se propôs a apresentar, analisar ou instituir princípios didáticos norteadores de uma teoria pedagógica socialista, na qual se sustentam suas observações. Daí a validade

desta obra, que pretende contribuir para o avanço das formulações em torno da didática da pedagogia histórico-crítica.

Em termos hegemônicos, podemos afirmar que o que se viu na didática na década de 1990, em virtude do avanço pós-moderno já explicitado, não foi algo repentino e/ou descolado de seus germens plantados já na década de 1980. O documento final do Seminário “A didática em questão” (CANDAU, 1984a) destaca: a importância de a educação, em geral, e a didática, em específico, serem compreendidas como uma prática social que se vincula a um projeto histórico; reiteradamente é reforçada a ideia de que a didática deve congrega competência técnica e compromisso político vinculando-se às outras disciplinas como a filosofia, sociologia, psicologia, entre outras; afirma-se a necessidade de superar um ecletismo na abordagem dos processos de ensino e aprendizagem, ensinando didática com coerência teórica com cada perspectiva. Apesar disso, nos textos da publicação desse evento encontramos uma visão crítica à centralidade do professor (vista como postura autoritária), aos conteúdos clássicos (julgando mais adequados aqueles diretamente vinculados aos “problemas reais” de cada comunidade escolar) e a defesa da autoaprendizagem (“aprender a aprender”) e dos saberes da prática.

Assim, não por acaso, os estudos de Pimenta (2000) sobre os trabalhos desenvolvidos no GT Didática da ANPED, entre os anos de 1996 e 1999, apontam para uma perspectiva multirreferencial, privilegiando os “saberes e fazeres” dos professores., Argumenta-se que estes estão inseridos em múltiplas culturas que exigiram uma “ressignificação” da didática, então fortemente pautada pela epistemologia da prática e pela teoria do professor reflexivo, que, de acordo com a autora, já entre 1994 e 1995 despontavam como tendências das pesquisas dessa área. Em seu texto, Pimenta (2000) enfatiza as contribuições desses aportes teóricos, mas também problematiza suas implicações. Segundo a autora, referindo-se à epistemologia da prática, ao sublinhar a importância do sujeito, é preciso cuidar para não cair na “tentação psicologizante e/ou da fluidez característica de algumas análises pós-modernas” (PIMENTA, 2000, p. 94). Já em relação ao conceito de professor reflexivo, alerta para uma “excessiva subjetivação/individualização em que se pode incorrer” (PIMENTA, 2000, p. 95)¹⁴.

Oliveira (2000, p. 164), fazendo um balanço da produção dos ENDIPES nos últimos 20 anos, evidencia, na década de 1980, um consenso, qual seja, da “luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico”, portador de um dissenso, relativo ao “maior ou menor grau de importância que atribuem ao saber sistematizado ou ao saber da prática” (OLIVEIRA, 2000, p. 165). Já na década de 1990 refluí o “reconhecimento da validade e da necessidade do materialismo histórico-dialético como pano de fundo de práticas pedagógicas transformadoras” (OLIVEIRA, 2000, p. 167) e observa-se o acirramento dos dissensos, sobrelevando-se as discussões pós-críticas, expressas em torno de trabalhos sobre interdisciplinaridade e do “professor-pesquisador-reflexivo”¹⁵, o que também é percebido nos trabalhos da ANPED (PIMENTA et al., 2013).

Martins (2010, p. 19) avalia o saldo do legado do século XX para a formação de professores e afirma que “Como nunca, a importância da formação inicial e contínua desse profissional é conclamada e, como nunca, também, tão esvaziada”. Nesse quadro, o início do século XXI tem privilegiado cada vez mais a subjetividade, os saberes da experiência, a intuição e os afetos (CARVALHO, 2012), o ensino por competências, a crítica aos conteúdos escolares (via de regra chamados de enciclopedismo pedagógico), a diversidade multiculturalista e os ecossistemas educativos (distintos ambientes e sujeitos envolvidos na produção da informação, do conhecimento e práticas sociais que se referenciam em várias linguagens) (CANDAU, 2000)¹⁶.

A expressão mais “avançada” (e mais recente) que encontramos da pós-modernidade na didática é o dossiê *Didáticas para as diferenças*, organizado por Alexandre Filordi de Carvalho, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Em sua apresentação, Carvalho (2015, p. 24) afirma que os desafios postos à educação contemporânea não cabem numa “educação normada, normalizante, de captura do singular, do refratário, do ser sendo o que não pode ser pelas condições sociomateriais de existências, interpostas pelas limitações dos espaços físicos, restrições de convivência nas coletividades, exclusão social etc.”. Por isso, o autor entende que “a Didática não pode existir mais, senão como didáticas e em letra minúscula” (CARVALHO, 2015, p. 24), tornando-se:

uma experiência criativa, nômade, curto-circuitando saberes-poderes; um convite para o educador também aprender a vagar, a deambular-se nas incertezas e tentar repensar o seu lugar, o seu fazer, o seu ser e estar com a e na educação, questionando a sua própria experiência com as didáticas, sem render-se ao cansaço desse aprender [CARVALHO, 2015, p. 24].

Dessa forma, mais uma vez podemos reiterar que a hegemonia pós-moderna se mantém, acentuando-se de maneira cada vez mais radical, alertando-nos para a necessidade de proposições consistentes, coerentes e contra-hegemônicas que contribuam para a formação dos indivíduos, seja pensando na educação básica, na formação de professores no ensino superior (graduação e pós-graduação) ou nas formações continuadas de redes de ensino. Além disso, é preciso ocupar espaços formativos, como sindicatos, associações, movimentos sociais e partidos que se empenham em oferecer o que há de mais avançado na cultura humana, de modo que possam instrumentalizar a classe trabalhadora com aquilo que lhe tem sido diuturnamente negado. Colaborar com esse objetivo é nossa intenção neste trabalho e, por essa razão, no próximo capítulo abordaremos as bases da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica que fundamenta nossa análise da didática.

1 Texto anteriormente publicado na *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 20, n. 2, p. 3-16, 2017. As alterações aqui dizem respeito a padrões de edição, mas sem alteração de conteúdo.

2 Conforme Castanho e Castanho (2008, p. 6): “Os castigos não foram abolidos, mas suavizados: *ubi verba valent ibi verbera non dare*, ‘onde as palavras têm força não deve ser aplicada a palmatória’”.

3 Saviani (2008a) explica que enquanto Dewey adotou como matriz filosófica o pensamento de Hegel, Piaget teve Kant como base. Mas, ainda assim, é possível dizer que para ambos a atividade educativa se desloca do professor para o aluno, e neste se consolida como se fosse possível “desprender” suas apropriações das relações objetivas e reais, com a subjetividade servindo de guia do conhecimento.

4 Para mais informações, conferir: Marsiglia (2011c) e Vasconcelos (1996).

5 Diante da atualidade das discussões desse último período e sua pertinência ao estudo, dedicaremos mais espaço a ele em nossa exposição.

6 O trabalho de Faria (2008) refere-se à pedagogia histórico-crítica, ao método materialista histórico-dialético, e considera como expressivas para o campo de uma didática crítica as produções de Freitas (1995), Libâneo (1995), Oliveira (1992), Pimenta (2001) e Wachowicz (1991).

7 Em novembro de 1982 foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) o Seminário “A didática em questão”, com o objetivo de empreender uma revisão crítica da didática, o que levou à publicação de livro homônimo organizado por Vera Maria Candau. Pretendia-se debater “sobre a prática educativa, e estimular a busca de propostas alternativas que visem, de fato, à ampliação quantitativa e à melhoria qualitativa das oportunidades educacionais para a maioria da população brasileira” (CANDAU, 1984c, p. 9). No capítulo de abertura do livro *A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância*, Candau (1984b) problematiza a centralidade técnica vivida pela didática no período tecnicista e seu abandono na década de 1980 como crítica ao seu reducionismo a esse aspecto. Segundo a autora, era preciso buscar o equilíbrio, chegando àquilo que chamou de “didática fundamental”. Esse entendimento é a tônica de todos os textos que compõem o livro e que foram apresentados no evento – mais adiante retomaremos o desdobramento do que nesse momento se apresentava. O debate entre a competência técnica e o compromisso político foi também objeto de discussões entre as teses de Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella, ambas defendidas em 1981. Saviani (2011b, p. 55) analisou essa polêmica em 1983 concluindo, assim como Candau, que “a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediatamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica [da educação]”. Como explica o autor, na fase romântica “os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica dilataram-se morbidamente por causa do contraste e da polêmica. É necessário passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los” (SAVIANI, 2011b, p. 55).

8 Libâneo é citado por Saviani (2010a), bem como por Faria (2008). Além disso, é nome bastante presente nos eventos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e na Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Considerando sua proeminência

como autor do campo da didática, temos a razão de conferir a ele um destaque especial para esclarecer nossa posição em relação ao autor.

9 A ideia de “sociedade do conhecimento” é criticada por Duarte (2003).

10 A título de exemplos: Facci (2004), Marsiglia (2011c), Rossler (2006), Teixeira (2011) e Malanchen (2014).

11 Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~gepape/index.html>. Acesso em: 11 maio 2019.

12 Vale ressaltar que a vinculação pedagógica e psicológica com a raiz filosófica materialista histórico-dialética foi recentemente esclarecida por Lígia Márcia Martins em sua tese de livre-docência, publicada em 2013 sob o título *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*.

13 Aliás, utilizamos neste trabalho várias referências de Duarte para endossar nossas posições.

14 Também procuramos analisar as produções do GT Didática da ANPED no período de 2010 a 2018, mas, ainda que encontremos alguns pontuais trabalhos fora das linhas gerais investigadas por Pimenta (2000), observamos a continuidade dos pontos já problematizados pela autora. Ademais, trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED (2010-2018) que fogem às referências e concepções gerais já sinalizadas não avançam na abordagem da didática com base em uma teoria pedagógica crítica, pois ora repetem o movimento “psicologizante” da educação, ao amparar as ideias apresentadas exclusivamente em autores da psicologia, ora se valem de um ecletismo pedagógico com fortes aproximações com as pedagogias neoprodutivistas (SAVIANI, 2010a).

15 Não por acaso, Oliveira (2000, p. 174) identifica que o maior número de citações em trabalhos dos ENDIPES daqueles dois últimos anos era do livro “coordenado por António Nóvoa, *Os professores e sua formação*, publicado em Lisboa, pela editora Dom Quixote, em 1992 [...]. Junto a isso, a produção evidencia um grande consenso em torno da concepção de ensino enquanto prática reflexiva [...] sem qualquer crítica a ela”.

16 O livro *Didática, currículo e saberes escolares*, organizado por Candau (2000), traz o conteúdo das mesas-redondas e/ou simpósios do X ENDIPE, realizado no Rio de Janeiro entre 20 de maio e 1º de junho de 2000. Os capítulos do livro expressam de forma clara a tendência dominante pós-moderna.



PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 40 ANOS DE HISTÓRIA¹

1. ORIGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEUS PRIMEIROS ESCRITOS

Saviani (2011a) situa a origem da pedagogia histórico-crítica no fim da década de 1970. Mais especificamente, o autor toma como marco de sua elaboração a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, defendida em 1979, pois foi nesse trabalho que “se fez um primeiro esforço de sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação” (SAVIANI, 2011a, p. 219-220).

Em 1980, Dermeval Saviani realizou uma exposição na I Conferência Brasileira de Educação, que posteriormente foi transcrita, transformada em artigo e publicada em 1981 no número 1 da *Revista ANDE*. Esse material também foi publicado compondo o segundo capítulo do livro *Escola e democracia*.

O primeiro e terceiro capítulos da referida obra foram divulgados em 1982, respectivamente na revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, e na *Revista ANDE*, da Associação Nacional de Educação. O livro teve um quarto capítulo redigido para seu lançamento, que foi publicado em setembro de 1983 (SAVIANI, 2008b). Nele, o autor realiza uma exposição das principais teorias da educação, destacando pela via da polêmica e da denúncia a questão da pedagogia escolanovista como pedagogia burguesa e, por fim, anuncia uma teoria crítica (contra-hegemônica) da educação, articulada do ponto de vista da classe trabalhadora.

Em 1996, década em que o neoliberalismo e a pós-modernidade assumem fortemente a centralidade política e cultural da sociedade, por ocasião da redação do prefácio à 30ª edição de *Escola e democracia*, Saviani (2008b, p. xxxvi) destaca:

Nesse contexto, não deixa de ser reconfortante o fato de que este livro, que se

constitui ao mesmo tempo como denúncia das formas disfarçadas de discriminação educacional e anúncio de uma pedagogia superadora das desigualdades, tenha atingido 30 edições, quase um terço delas nessa difícil década de 1990.

Essa conjuntura adversa, que fez refluir as perspectivas progressistas da década de 1980, não causou o esquecimento ou o apagamento da pedagogia histórico-crítica no cenário da educação brasileira. Tal assertiva ficou evidente no Simpósio “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”², em 1994, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em Marília, evento que reuniu mais de seiscentos participantes interessados em discutir com o próprio Saviani sobre sua obra e atuação profissional, além, é claro, do lançamento e reedição de várias obras do professor Dermeval que continuaram a fazer parte das reflexões de ponta no campo educacional.

A publicação revista e atualizada do livro *Escola e Democracia* contemplou a sua 43ª edição, lançada no ano de 2018. Importante mencionar que em 2008, ao completar 25 anos de sua primeira publicação, foi lançada também a edição comemorativa e ampliada dessa obra. Isso demonstra o vigor de ideias, provocações e proposições levantadas pelo autor desde 1983. Ademais, o livro também está traduzido para o inglês e espanhol, tanto quanto a obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que mencionaremos a seguir.

O livro *Socialização do saber escolar*, de Betty Oliveira e Newton Duarte, publicado em 1982 e elaborado com base nas formulações de Saviani, toma para análise as “experiências de ensino do Programa de Educação de Adultos (PEA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)” (OLIVEIRA; DUARTE, 1987, p. 7). Por meio dos estudos dessa prática pedagógica, mas sem se restringir a ela, os autores procuram “mostrar do modo mais concreto possível como a questão [do ato educativo] se dá na cotidianidade de uma determinada prática educativa” (OLIVEIRA; DUARTE, 1987, p. 7).

Em 1986, Newton Duarte publicou *O ensino de matemática na educação de adultos*, também derivado das experiências do PEA. Nele, o autor busca realizar uma reflexão sobre a contribuição do ensino de matemática para as transformações sociais e como ela se efetiva. Duarte (2009) então conclui que o conteúdo matemático contribui (ou não) por sua própria socialização, mas também pela dimensão política a ele intrínseca em sua forma de transmissão-assimilação. Segundo o autor:

Se pretendemos contribuir para que os educandos sejam sujeitos das transformações sociais e do uso da matemática nelas, é necessário que contribuamos para que eles desenvolvam um modo de pensar e agir que possibilite captar a realidade enquanto um processo, conhecer as suas leis internas do desenvolvimento, para poder captar as possibilidades de transformação do real [DUARTE, 2009, p. 10].

Apesar de Saviani nos apresentar as primeiras bases da pedagogia histórico-

crítica e do método pedagógico dela derivada no início da década de 1980, somente em 1991, oito anos depois do livro *Escola e democracia*, temos outra obra dele mesmo – esta sim francamente direcionada à pedagogia histórico-crítica –, que coleta textos de conferências suas realizadas na década de 1980. Trata-se do clássico *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2011b).

No ano de 1993 foi publicado o livro *A individualidade para si*, produto da tese de doutorado de Newton Duarte, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1992. O autor situa essa obra “no interior do processo de construção da pedagogia histórico-crítica”, destacando que seus pressupostos “exigem que essa corrente educacional apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, por meio da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2013, p. 2). E, nesse sentido, Duarte assinala que os desafios postos a uma teoria pedagógica comprometida com práticas educativas que lutam pelo socialismo requerem:

um trabalho teórico de grande amplitude e profundidade, o que significa que deve ser uma empreitada assumida coletivamente. Como tem salientado inúmeras vezes Dermeval Saviani, a pedagogia histórico-crítica deve resultar de um esforço coletivo em várias direções e em diferentes campos. A forma pela qual esse livro busca contribuir para esse esforço coletivo consiste na delimitação e na análise de categorias da concepção marxista do ser humano que possam se constituir em categorias básicas de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo [DUARTE, 2013, p. 6].

Em 1996 veio a público o livro de Betty Oliveira, intitulado *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*, reunindo textos da autora escritos entre 1993 e 1994. Logo na introdução, Oliveira (1996, p. 1) assinala:

esses textos fazem parte de um conjunto de estudos e pesquisas que venho realizando com o Prof. Newton Duarte, de uma forma articulada e convergente em direção a um mesmo propósito: o de contribuir com a construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, trabalho esse anunciado há alguns anos pelo Prof. Dermeval Saviani.

2. A RETOMADA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO SÉCULO XXI E SUA CONTINUIDADE

Da segunda metade da década de 1990 até a entrada no século XXI, nenhuma outra obra abordou sistematicamente a pedagogia histórico-crítica. Em 2002⁴ vamos ter dois livros que ensaiam novas discussões sobre essa teoria (SCALCON, 2002⁵; GASPARIN, 2002), os quais foram sucedidos por outras obras

lançadas entre 2005 e 2009 (SANTOS, 2005; ARCE; MARTINS, 2007, 2009; GERALDO, 2009)⁶.

Uma forte retomada se deu a partir do Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, realizado na UNESP de Araraquara em dezembro de 2009, promovido pelo Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação (GPEME). Isso se expressa, por exemplo, no fato de que, entre 2010 e 2019, dezenove livros foram lançados discutindo diferentes aspectos dessa teoria pedagógica, ainda que não sejam todos derivados do referido evento, sendo alguns deles coletâneas de eventos posteriores⁷.

Obviamente, o mote do seminário foi a comemoração dos trinta anos da pedagogia histórico-crítica. Isso porque, como explica Saviani (2011a, p. 219-220):

foi com a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* [...], que se fez um primeiro esforço de sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação. Por isso considere o ano de 1979 como um marco importante na formulação da pedagogia histórico-crítica.

Nesse evento, como atesta Marsiglia (2011b), estiveram reunidos professores e alunos de graduação e pós-graduação de 69 instituições, 37 cidades, 11 estados brasileiros, o que revela que os educadores não deixaram de discutir alternativas pedagógicas para uma educação crítica. A busca por caminhos para a melhoria da escola pública não apenas não cessou como aumenta a cada dia; a cada piora dos resultados da qualidade de ensino; a cada sala de aula fechada, que tem como efeito a superlotação de outras; a cada golpe nos direitos dos professores e da classe trabalhadora em geral; a cada aluno que sai da escola sem os conhecimentos mínimos esperados de um estudante que frequentou a educação básica.

É nesse sentido que educadores comprometidos com o papel da escola na sociedade têm se organizado cada vez mais em torno da pedagogia histórico-crítica. Do evento realizado ao apagar das luzes de 2009 para cá, várias foram as atividades que somadas nos atestam que essa teoria pedagógica está mais atual que nunca. Sem esgotar as inúmeras contribuições que poderiam ser mencionadas e pretender abarcar todas as iniciativas relacionadas à pedagogia histórico-crítica, podemos mencionar, a título de exposição breve que reflita a expressividade de muitas ações, a oferta de disciplinas na UNICAMP exclusivamente voltadas à pedagogia histórico-crítica, tendo a participação de diversos convidados, de diferentes instituições, nos anos de 2010⁸, 2011⁹, 2012¹⁰, 2014¹¹, 2015¹² e 2018¹³.

Como o leitor já deve ter notado, as contribuições à pedagogia histórico-crítica que apresentamos concentram-se em dois grupos, sendo eles coordenados por José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR) e Newton Duarte e Lígia Márcia Martins (Estudos Marxistas em Educação). Isso

não significa que apenas esses grupos trabalham no desenvolvimento dessa teoria pedagógica. Chegamos a esse recorte considerando que o primeiro tem como um de seus líderes o próprio professor Saviani, indiscutivelmente a maior referência da pedagogia histórico-crítica, e o segundo tem o maior número de dissertações e teses orientadas por seus coordenadores, voltadas ao desenvolvimento teórico-pedagógico, em nível de pós-graduação¹⁴ (MARSIGLIA, 2016).

Prosseguindo, em relação a eventos, o HISTEDBR, em seu IX Seminário Nacional, no ano de 2012, homenageou o professor Dermeval Saviani, tendo sua abertura sido realizada pelo professor Newton Duarte com a conferência “A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira”.

Nesse mesmo ano, contribuindo com a sistematização da pedagogia histórico-crítica, visando superar longos intervalos entre eventos (do Simpósio de Marília, em 1994 ao Seminário de Araraquara, em 2009, tivemos um espaço de 15 anos!) e em virtude das repercussões do Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, foi realizado, em Vitória/ES, na UFES, o Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”, coordenado pela professora Ana Carolina Galvão¹⁵, membro do GPEME. Nele, os participantes acompanharam as discussões sobre a infância à luz desse referencial teórico, colaborando com o debate acadêmico sobre as teorias pedagógicas¹⁶.

Em 2013, o HISTEDBR estabeleceu como tema geral de sua XI Jornada, realizada em Cascavel, Paraná, “A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização”, tendo sido também essa jornada que contemplou, pela primeira vez, um eixo temático de apresentação de trabalhos denominado “Pedagogia histórico-crítica”.

Em julho de 2015, visando dar continuidade às reflexões iniciadas nos eventos anteriores, foi realizado na UNESP de Bauru o Congresso “Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano”, que teve como coordenadora geral Juliana Campregheer Pasqualini, membro do GPEME. O evento envolveu mais de novecentos participantes de vinte estados brasileiros, constituindo seu público de professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação, além de professores universitários¹⁷.

No ano de 2016, Saviani completou cinquenta anos de uma carreira premiada, reconhecida nacional e internacionalmente, mas que especialmente se apresenta alinhada com a classe trabalhadora. Realizou-se então, na UFES, novamente sob coordenação de Ana Carolina Galvão, o Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica”, com a participação de pesquisadores que foram orientandos de Saviani no início de sua carreira (como Gaudêncio Frigotto e Carlos Roberto Jamil Cury), companheiros de trabalho de uma vida inteira (como José Claudinei Lombardi), nomes de referência nacional da pedagogia histórico-crítica (como Newton Duarte e Lígia Márcia Martins) e também representantes da nova geração (como Carolina Nozella Gama e Tiago Nicola Lavoura).

Ainda em 2016, o HISTEDBR realizou seu X Seminário Nacional, no qual

contemplou uma mesa-redonda com a temática sobre os trinta anos do grupo de pesquisa em articulação com os cinquenta anos de contribuição intelectual de Dermeval Saviani, tendo sido componentes da mesa os professores Antônio Joaquim Severino, José Carlos Libâneo e Newton Duarte¹⁸.

Em 2017, a pedagogia histórico-crítica aparece novamente com centralidade na XIV Jornada do HISTEDBR, realizada na UNIOESTE (*campus* de Foz do Iguaçu/PR). Sob o título “A pedagogia histórico-crítica: educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa”, a jornada buscou debater a educação como instrumento da necessária revolução, enfatizando sua tarefa na transformação social e de emancipação humana¹⁹.

A XV Jornada do HISTEDBR, realizada em 2018, intitulada “História da educação entre os desafios da pedagogia histórico-crítica e a educação básica”, ocorreu na Universidade Federal do Pará (UFPA), propôs em suas mesas, além do debate sobre o tema geral do evento, discussões sobre a pós-graduação, as propostas de educação do Pará com a pedagogia histórico-crítica, o papel dos museus de educação e a articulação dos eixos educação e trabalho.

Também em 2018, a UNESP de Presidente Prudente recebeu mais uma edição do congresso trienal, coordenado pela professora Rosiane de Fátima Ponce, com uma temática bastante relevante ao cenário político-econômico, ideológico, jurídico e midiático vivido em especial a partir de 2016 com o golpe que derrubou a presidenta Dilma Rousseff e o vigoroso ataque à educação que se estabelece desde então. Por essa razão, o congresso denominou-se “Pedagogia histórico-crítica: em defesa da escola pública e democrática em tempos de projetos de ‘Escolas sem Partidos’” e objetivou problematizar a desvalorização da escola, a desqualificação da formação de professores, contrapor-se às reformas: trabalhista, previdenciária, do ensino médio, projetos de privatização da educação, implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apoiada em bases de organismos privados e do terceiro setor, além do cerceamento da liberdade de cátedra e tantos outros ataques sofridos²⁰. Além desses, diversos outros eventos científicos contemplaram nomes de expressão da pedagogia histórico-crítica em suas mesas-redondas, conferências e minicursos²¹. Em levantamento realizado entre os membros do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, no período de 2010 a 2016, identificamos 353 participações em congressos, simpósios, seminários e encontros, o que corresponde a um terço das inserções dos membros do grupo em eventos, com ênfase no tema da prática pedagógica.

Também temos observado, desde 2010, diferentes ações de formação continuada, entre as quais aquelas empreendidas por secretarias municipais de educação²², como as de Cascavel/PR²³, Limeira/SP, Cambé/PR, Presidente Prudente/SP, Bauru/SP²⁴, Itaipulândia/PR e no âmbito de programas do governo federal, como o “Escola Ativa/Escola da Terra”, na Bahia²⁵ e em Santa Catarina²⁶ e em projetos de extensão, a exemplo de: Universidade Federal do Tocantins (UFT), UNIOESTE (Cascavel e Foz do Iguaçu), UESC (Ilhéus/BA),

Universidade Estadual Paulista (UNESP, nos *campi* de Bauru, Rio Claro e Presidente Prudente), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, *campus* Realeza/PR) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Também tomamos conhecimento de ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pautadas na pedagogia histórico-crítica na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, *campus* Pantanal) e na UESC²⁷.

O HISTEDBR, por meio do GT da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR), desde 2017 organiza um conjunto de grupos de estudo que desejam aproximar-se da pedagogia histórico-crítica e seguir um programa e cronograma coordenados por esse GT do Oeste do Paraná²⁸.

Apesar de todo esse acúmulo, a investigação do Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar (UFES) em periódicos A1 a B1²⁹ (2010 a 2016), identificou que o descritor “pedagogia histórico-crítica” foi encontrado em apenas 171 artigos de 60 revistas analisadas. Se considerarmos que as revistas publicam pelo menos três números anuais, no universo de periódicos pesquisados e anos investigados, o número de achados do descritor é de apenas 13,5%. Esse dado deve ser observado cuidadosamente por nós, pois, entre as diversas razões que podem compor esse resultado, temos, por exemplo, o limite de aceitação do referencial teórico marxistas em muitas revistas, a opção de diversos autores pela publicação em formato de livro (que permite maior adensamento das discussões), bem como revela, certamente, uma elaboração ainda inicial, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica. Ainda assim, vale ressaltar a publicação de dois números da *Revista Germinal: Educação e Marxismo em Debate* inteiramente dedicados à pedagogia histórico-crítica, publicados nos anos de 2013 e 2015³⁰.

No prefácio à 7ª edição do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, escrito no ano de 2000, Saviani destaca que o início da nova década foi marcado na educação pelo desvelamento das contradições do modo de produção capitalista, que se expressou em greves de universidades e redes de educação básica em todo país. Desse modo, sinaliza que é preciso buscar a alteração das relações sociais de produção, pois só assim poderemos resolver os problemas educacionais com os quais nos deparamos na sociedade capitalista. Portanto:

continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida mistificação ideológica. Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica. Mais do que isso, *o momento atual é oportuno para se retomarem os esforços de desenvolvimento e aprofundamento dessa teoria pedagógica*. Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo

tempo que renovo o meu empenho em prosseguir em minhas pesquisas, visando a trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consistência da proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica [SAVIANI, 2011b, p. XVI, grifo nosso].

Assim, esperamos que com este trabalho estejamos dando mais alguns passos em direção à consolidação e divulgação cada vez mais ampla da pedagogia histórico-crítica, colaborando com o cumprimento da tarefa ainda não vencida de transformação da sociedade, rumo à sociedade comunista.

1 Parte deste capítulo foi anteriormente publicada na *Revista HISTEDBR On-Line*, com o título *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira* (MARSIGLIA, 2016). As alterações aqui dizem respeito a padrões de edição, mas sem alteração de conteúdo.

2 Conferir Silva Júnior (1994).

3 Temos ciência de que vários são os livros, artigos e capítulos de livros do próprio Saviani e de outros autores que poderiam ser mencionados como integrantes do arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica, colaborando de forma decisiva para sua estruturação e desenvolvimento. Entretanto, neste estudo estamos nos limitando aos trabalhos que explicitamente se voltaram à discussão da pedagogia histórico-crítica. Um trabalho de fôlego sobre a obra do professor Saviani foi realizado por Gama (2015) em sua tese de doutorado, o qual sugerimos a leitura. Também podem ser consultados os textos de Marsiglia e Cury (2017) e Gama e Marsiglia (2018).

4 O ano de 2002 também marca o início do curso de graduação em pedagogia na UNESP, *campus* Bauru, cujo projeto político-pedagógico (PPP) aprovado foi fundamentado na pedagogia histórico-crítica e formou, em 2005, sua primeira turma. Não por acaso, a aula magna dessa turma, cuja temática teve o título *Importância da cultura pedagógica na formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*, foi ministrada em 19 de março de 2002 pelo professor Dermeval Saviani (SAVIANI, 2002a). Fizeram parte da equipe elaboradora do PPP os professores do Departamento de Educação: José Misael Ferreira do Vale (à época da aprovação do curso, diretor da Faculdade de Ciências), Maria da Glória Minguili (primeira coordenadora do curso), Djalma Pacheco de Carvalho, Ana Maria Lombardi Daibem e Adriana Josefa Ferreira Chaves, falecida em 2010. Também contou com a empenhada participação da professora Lígia Márcia Martins, do Departamento de Psicologia da mesma universidade.

5 Trata-se de publicação baseada na dissertação de mestrado da autora, defendida em 1997.

6 Trata-se de publicação baseada na tese de doutorado do autor, defendida em 2006.

7 Conferir Amaral (2016), Assumpção (2019), Baczinski (2011), Basso, Santos Neto e Bezerra (2016), Bonfim (2018), Dangiό e Martins (2018), Duarte (2016), Duarte e Della Fonte (2010), Marsiglia (2011a, 2011b, 2013b), Marsiglia e Batista (2012), Saviani e Duarte (2012b), Malanchen (2016), Matos, Sousa e Silva (2018),

Martins (2013), Martins e Marsiglia (2015), Orso, Malanchen e Castanha (2017), Pagnoncelli, Malanchen e Matos (2016), Pasqualini, Teixeira e Agudo (2018), Porto (2017), Saccomani (2016).

8 “Pedagogia histórico-crítica”. Essa disciplina foi ofertada apenas para alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, sem transmissão por videoconferência.

9 “Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais” (Programa de Pós-Graduação em Educação). Disciplina também ofertada pelos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (São Carlos). O conjunto das aulas está disponível em: https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2011_2Sem_FE192_A.html. Acesso em: 17 out. 2015.

10 “Pedagogia histórico-crítica: uma construção coletiva” (Programa de Pós-Graduação em Educação). Disciplina também ofertada pela UFBA, UFSCAR (São Carlos) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). O conjunto das aulas está disponível em: https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2012_2Sem_FE193_B.html. Acesso em: 17 out. 2015.

11 “Dimensões teóricas e práticas da pedagogia histórico-crítica” (Programa de Pós-Graduação em Educação). Disciplina também ofertada pela UFBA, UFSCAR, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal de Goiás (UFG). O conjunto das aulas está disponível em: https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2014_2Sem_FE193_D.html. Acesso em: 17 out. 2015.

12 “Pedagogia histórico-crítica e a escola pública” (Programa de Pós-Graduação em Educação). Disciplina também ofertada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e UFSCAR (São Carlos). Acompanham ainda, sem vínculo de matrícula, estudantes, professores da rede e professores universitários da UFSCAR (Sorocaba), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) (*campus* JK, Diamantina/MG), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (*campi* de Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu) e membros das equipes das secretarias municipais de educação de Bauru/SP e Irati/PR. O conjunto das aulas está disponível em: https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2015_2Sem_FE191_B_20150811.html. Acesso em: 17 out. 2015.

13 “A teoria e prática da pedagogia histórico-crítica”. Essa disciplina foi ofertada apenas para alunos do mestrado profissional em educação (UNICAMP), sem transmissão por videoconferência.

14 Por data de defesa, trabalhos diretamente vinculados ao desenvolvimento teórico-pedagógico: Bueno (2009), Pasqualini (2010), Magalhães (2011, 2016), Ferreira (2012), Francioli (2012), Anjos (2013), Assumpção (2014, 2018), Cheroglu (2014), Malanchen (2014), Saccomani (2014, 2018), Rabatini (2016), Dangiό (2017), Silva (2017), Abreu (2018), Costa (2018), Ferracioli (2018), Rosa (2018), Ferreira (2019), Leitão (2019).

15 A partir de 2019, a autora deixa de utilizar o sobrenome “Marsiglia” em suas publicações, mantendo todas as referências anteriores com o sobrenome composto. Nas referências bibliográficas, indicaremos os dois sobrenomes por extenso para facilitar a identificação da autora.

16 O produto das exposições do congresso está no livro *Infância e pedagogia histórico-crítica* (MARSIGLIA, 2013b).

17 O conjunto das exposições do congresso, acrescido de outras contribuições, está publicado em Pasqualini, Teixeira e Agudo (2018).

18 Foram publicados dois textos com base na realização dessa mesa. Conferir Severino (2018) e Duarte (2018).

19 Conferir Orso, Malanchen e Castanha (2017).

20 O lançamento desta obra articula-se ao mais recente evento organizado coletivamente (UFBA, setembro de 2019). O Congresso “Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia”, realiza-se em período de regressão civilizatória com avanço, nada animador, de forças sociais e políticas de extrema direita no Brasil e em outros países. Nesse contexto, celebrar a pedagogia histórico-crítica é ao mesmo tempo um elogio à memória e um ato de resistência; uma celebração e uma mobilização; uma revisita e um salto para frente, com o qual buscamos colaborar.

21 O Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar (UFES) iniciou em 2016 uma coleta de dados sobre a pedagogia histórico-crítica em eventos, cursos de graduação, trabalhos de pós-graduação e periódicos, com recorte de aprofundamento no tema da prática pedagógica. Os dados serão aqui incorporados na medida do possível, mas salientamos que os achados da pesquisa correspondem a períodos maiores ou menores em cada item, em virtude das condições objetivas de sistematização de cada levantamento, tendo em vista que a investigação se realiza sem nenhum tipo de financiamento. Registros na pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação da UFES: 7384/2016 e 7745/2017.

22 Vale destacar também a experiência da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, na década de 1990. Conferir Baczinski (2011) e as observações dessa autora em texto publicado em 2012, analisando o pós-período de implantação da pedagogia histórico-crítica no Paraná (BACZINSKI, 2012).

23 Conferir Cascavel (2008a, 2008b, 2008c).

24 Em Bauru, a proposta pedagógica para educação infantil do município, pautada na pedagogia histórico-crítica, foi finalizada em 2015 e publicada em 2016. Conferir Pasqualini e Tshako (2016).

25 Sobre a experiência da Bahia, conferir Taffarel e Santos Júnior (2012), para saber sobre a formação de professores realizada em 2010. Celi Nelza Zulke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Carlos Roberto Colavolpe e Marize Souza Carvalho coordenaram quatro versões dos cursos de aperfeiçoamento (200 horas) e especialização (360 horas) em pedagogia histórico-crítica, para escolas do campo, entre 2014 e 2018, atingindo 1.879 professores de 65 municípios do estado da Bahia.

26 Conferir D’Agostini (2014).

27 Os dados sobre extensão foram obtidos por meio de consulta realizada no segundo semestre de 2015 aos grupos HISTEDBR e Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, bem como às instituições que acompanhavam a disciplina “Pedagogia histórico-crítica e a escola pública”, ofertada pela UNICAMP.

28 Disponível em: <https://www5.unioeste.br/porta1/phc-2019/inicio-phc>. Acesso em: 27 maio 2019.

29 O levantamento foi feito nos periódicos da área de educação que se mantiveram no estrato A1, A2 ou B1 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2010 e 2014. Foram selecionadas, com base nesse parâmetro, 12 revistas A1, 20 revistas A2 e 28 revistas B1. Nestas, o descritor

“pedagogia histórico-crítica” foi localizado em 28 artigos A1, 48 artigos A2 e 95 artigos B1. A localização poderia ser do título às referências bibliográficas; no entanto, observamos que em muitos casos (ainda em análise dos números finais) o descritor aparece apenas nas referências bibliográficas, não sendo incorporado como referencial teórico-pedagógico ao longo do artigo.

30 Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/index>. Acesso em: 27 maio 2019.



O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo objetivamos discorrer sobre aquilo que poderíamos denominar de o núcleo categorial essencial do materialismo histórico-dialético, este que se configura como fundamento filosófico da pedagogia histórico-crítica.

Nossa análise procurará explicitar as relações e nexos entre alguns elementos que compõem dois grandes complexos categoriais desse fundamento filosófico de nossa teoria pedagógica: *primeiro*, o complexo do trabalho como categoria fundante do ser social, sua lógica de desenvolvimento e desdobramentos históricos em meio à dinâmica das categorias de apropriação e objetivação, da relação indivíduo singular-gênero humano, da universalização do conhecimento e da particularidade da relação escola-sociedade. E, *segundo*, o complexo do método científico de apreensão da realidade concreta e seu sistema de mediações necessárias, fazendo alusão aos princípios gerais da dialética materialista denominados de totalidade, movimento e contradição, categorias nucleares da teoria do conhecimento em Marx e fundamentais para a compreensão da lógica do ensino e da aprendizagem no trabalho educativo e do próprio método pedagógico histórico-crítico, aspectos estes que serão discutidos nos capítulos posteriores.

1. O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL: DETERMINAÇÕES DAS RELAÇÕES *INDIVÍDUO- GÊNERO HUMANO E ESCOLA-SOCIEDADE*

O *ser humano*, assim como outros animais, vive organicamente dos produtos da natureza: alimento, calor, vestuário, habitação, entre outros, são possíveis pela existência de elementos que suprem essas necessidades (animais e vegetais que servem de alimento, peles de animais aproveitadas para

vestuário, locais ocupados para abrigo – sejam eles temporários ou não e sirvam eles para proteção em relação a outros animais ou a intempéries da natureza). Esse uso da natureza é diferente do que fazem as outras espécies.

Um joão-de-barro, por exemplo, não ergue uma habitação por razões estéticas nem é capaz de arquitetar uma construção utilizando cientificamente critérios e materiais que levem em conta durabilidade, resistência ou custo. O joão-de-barro elabora sua habitação com aquilo que a natureza lhe oferece, adaptando-se a ela e construindo seu ninho por uma atividade instintiva e com a finalidade de assegurar sua vida (como indivíduo) e reproduzir sua espécie (garantir sua continuidade). O pássaro não aprimora sua habitação, não faz um “puxadinho” e, na maior parte das vezes, sequer utiliza o mesmo ninho que construiu no ano anterior. Nesse sentido, enquanto os outros animais vivem segundo as condições que lhe são dadas e só podem produzir de acordo com as leis da natureza, o ser humano a transforma de acordo com seu propósito. Ele planta, caça, faz adaptações aos materiais segundo suas necessidades, como no caso de vestuário ou abrigo. No entanto, não foi sempre assim. A capacidade de transformação da natureza pelo ser humano se desenvolveu consoante a um longo trajeto, até que a espécie humana começasse a adequar a natureza a si.

Leontiev (1978) explica que o desenvolvimento filogenético humano (evolução da espécie) não é um processo ininterrupto, linear e definido somente pelas leis da espécie. O autor nos apresenta uma divisão em três grandes estágios da antropogênese. O primeiro deles poderíamos dizer que é aquele que corresponde à “base” material da evolução. Leontiev (1978, p. 161) denomina esse período de *preparação da passagem ao homem*, pois “As únicas leis da evolução no estágio dos australopitecos eram as leis da evolução biológica”. Nesse estágio, que vai do período Terciário (do australopitecos) ao princípio do período Quaternário¹ (ao pitecantropo), os indivíduos (símios) já apresentavam capacidade de execução de operações manuais, então utilizavam instrumentos rudimentares, possuíam a posição vertical do corpo (bipedia), viviam em tribos e, diante disso, viram-se obrigados a elaborar formas elementares de comunicação.

Um segundo estágio, denominado por Leontiev de *passagem ao homem*, vai do aparecimento do pitecantropo ao homem de Neandertal² (coexistindo com o *Homo sapiens*). É nesse período que temos a fabricação dos primeiros instrumentos, a composição de formas embrionárias de sociedade, além do desenvolvimento da linguagem, decorrentes ou que expressam modos elementares de trabalho. Essas mudanças levam a alterações na constituição anatômica desses indivíduos (cérebro, órgãos dos sentidos, mãos e órgãos da linguagem), mas com uma formação ainda fundamentalmente marcada pelas transmissões dadas pela hereditariedade. Em contrapartida, em virtude do desenvolvimento da produção social (instrumentos, comunicação e trabalho), “o desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção [...] A biologia pôs-se, portanto, a ‘inscrever’ na estrutura anatômica

do homem a ‘história’ nascente da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 262-263). Assim, podemos afirmar que esse segundo estágio revela mais “equilíbrio” entre os desenvolvimentos biológico e social que o período de *preparação da passagem ao homem*.

O terceiro e último estágio, considerado por Leontiev uma etapa essencial, a *viragem humana*, caracteriza-se pelo aparecimento do *Homo sapiens*, momento em que “a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 263). Compreende-se então que a partir de agora o ser humano não mais se submete à natureza; ele a transforma e produz aquilo que denominamos de *cultura*. Esta não exige alterações biológicas significativas, o que pode ser confirmado pelas variações reduzidas que tivemos nos milhares de anos que nos separam dos primeiros *Homo sapiens* – a despeito disso, o modo de vida humano sofreu mudanças cada vez mais rápidas, profundas e complexas, determinadas exclusivamente pelas condições sociais.

É esse “homem atual”, nas palavras de Leontiev, que consegue produzir meios cada vez mais sofisticados para sua existência. Por exemplo, o cozimento dos alimentos foi um salto qualitativo para nossa espécie. Do mesmo modo que o conhecimento que temos hoje sobre as propriedades nutritivas de cada alimento nos permite tornar nossa refeição mais saudável, bem como problematizar a fome. Mas o que possibilitou essa “viragem”? O que nos diferencia das outras espécies, que se submetem à natureza enquanto os seres humanos a transformam, e representa nossa atividade vital é o *trabalho*. É por meio dele que o ser humano produz bens materiais, relações e instituições sociais, ideias e qualidades humanas (KOSIK, 2002). É desse modo que o ser humano se constitui como:

sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e ideias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas e realiza o infinito processo da “humanização do homem” [KOSIK, 2002, p. 61].

Foi por intermédio da crítica da economia política que Marx e Engels (2007) buscaram a compreensão dos processos de produção da vida social e suas respectivas formas organizativas pautadas em relações sociais de produção. Sendo assim, procuraram entender os seres humanos, as bases materiais de vida social e as formas de relações sociais dadas em determinados tempos históricos.

Para esses autores, “O mundo [...] é um produto histórico, resultado da atividade de toda uma série de gerações” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30). Concebendo o mundo como atividade prática, sensível, viva e conjunta dos

indivíduos que o constituem, afirmaram o seguinte pressuposto de toda existência humana:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas, pressupostos reais [...]. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...] Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção [MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87].

Essa atividade é essencialmente social, pois produzimos e consumimos o seu resultado coletivamente, como gênero humano. Assim, mesmo em situações em que aparentemente se trata de uma atividade individual, ela é sempre coletiva. Conforme Netto e Braz (2007), o trabalho nunca foi e nunca será uma atividade isolada, deslocada do conjunto da sociedade. Sua realização pressupõe não a existência de um sujeito isolado, que empreende o trabalho de maneira individualizada, mas sim um sujeito que se insere em determinado conjunto de relações sociais de produção que já não obedece a puros determinismos biológicos, orgânicos e naturais. Dessa maneira, a realização do trabalho, dada a sua especificidade, exige um tipo peculiar de vinculação entre os indivíduos, demarcando seu caráter coletivo, designando-o como atividade social.

Marx (2010) exemplifica essa questão por meio da atividade científica. Conforme o autor, essa é uma atividade que, via de regra, se realiza individualmente, mas que só é possível como atividade social considerando que os meios de sua concretização foram dados socialmente: a língua que utilizamos para a reflexão (científica, filosófica, artística etc.), os livros que traduzem o conhecimento acumulado por outros indivíduos e a própria história humana, que é sempre social e coletiva. Como sublinha Marx (2010, p. 107):

Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social.

Apreendido como realização coletiva pelo fato de que sua “inserção exige não só a coletivização de conhecimentos, mas, sobretudo, implica convencer e

obrigar outros à realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecer ritmos e cadências” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 34), as relações ocorridas em seu âmago transcendem a articulação ser humano-natureza. O trabalho não se encerra, exclusivamente, como metabolismo entre indivíduo e natureza. Preconizam-se também relações humanas, relações entre os seres humanos que realizam um trabalho: “O trabalho implica mais que uma relação homem/natureza: implica uma interação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza [...], transforma também o seu sujeito” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 34).

Portanto, no processo de trabalho surgem determinadas *relações*, e destas, desdobramentos inexistentes na natureza. Tais relações, determinadas no e pelo trabalho, provocam transformações substantivas na sociedade humana, fato que permite afirmarmos que é por meio do trabalho – o modo de produzir as condições de existência – que a humanidade se constituiu e se constitui como tal. Assim:

não há sociedade sem que estejam em interação os seus membros singulares, assim como não há seres sociais singulares (homens e mulheres) isolados, fora do sistema de relações que é a sociedade. O que chamamos sociedade são os modos de existir do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõem que o ser social existe: a sociedade, e seus membros, constitui o ser social e dele se constitui [NETTO; BRAZ, 2007, p. 37].

Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido –, mais se humaniza.

Destaca-se, dessa maneira, uma característica determinada pela atividade fundante do trabalho: a prerrogativa humana de fazer história, de ser sujeito da história, de ser essencialmente produto e produtor de *historicidade*. Enquanto as outras espécies existem por processos instintivos, padrões hereditários e circunscrevem-se à reprodução da vida de maneira filogenética, havendo indistinção entre o que eles (animais) são e suas atividades vitais, o ser humano, por meio do trabalho, *transmite* às novas gerações da espécie aquilo que desenvolveu e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente. Como explica Marx (2010, p. 85):

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da

carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza.

Conforme afirmou Markus (1974), a relação indivíduo-natureza concebida por Marx não foi como uma relação entre espécie e objetos de suas necessidades, típica dos animais. Na realidade, Marx explicou essa relação como uma relação entre gênero e objetos produzidos pela atividade social produtiva própria dos seres humanos. Jamais essa posição pode ser reduzida a um enunciado biológico.

As necessidades humanas – aquelas que precisam ser satisfeitas pela atividade social – possuem um *caráter histórico e mediatizado*, visto que, em primeiro lugar, os próprios objetos que satisfazem as necessidades humanas não são objetos de caráter natural imediato (como se dá no caso dos animais), muito pelo contrário, são objetos que já sofreram modificações da atividade de trabalho. Conforme Markus (1974, p. 55), “as necessidades do homem social não se dirigem então (como ocorre no caso do animal) para um produto natural dotado de determinadas propriedades químicas, físicas, etc., mas para um determinado produto de caráter humano e social”.

Em segundo lugar, há que se considerar o fato de que os indivíduos só podem se posicionar “em relação com os objetos de suas necessidades tão somente através da mediação da sociedade humana; ao entrar em contato com outros objetos naturais e outros homens, esse fato faz também com que nasçam as necessidades sociais” (MARKUS, 1974, p. 56).

Essas necessidades qualitativamente novas nascem da produção material e, portanto, estão submetidas às suas leis imanentes, mas é exatamente com elas e por elas que os sujeitos vão constituindo novas formas de apropriação da natureza e objetivações humanas com relativa autonomia. É desse modo que a teoria social de Marx e Engels nos permite compreender a possibilidade da história humana, desvelando a relação dialética entre indivíduo e gênero humano:

E tão somente porque o homem vive num mundo que se tornou por esse modo um mundo humano, tão somente porque ao nascer já encontra objetivadas aquelas necessidades e capacidades que se manifestaram no passado, podendo assim dispor materialmente dos resultados de todo o desenvolvimento social que lhe antecedeu, tão somente por isso torna-se possível que o processo de desenvolvimento não se veja obrigado a recomençar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade das gerações anteriores. Apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana, configura de modo geral a

A passagem anterior revela outro elemento nítido e explícito dessa teoria social: a *universalidade* do ser humano. Como se vê, as atividades sociais de trabalho que os indivíduos vão realizando em um determinado tempo histórico, isto é, os processos de apropriação e objetivação⁴ empreendidos por sujeitos determinados em circunstâncias determinadas resultando em produções materiais e imateriais, acabam por transcender o seu tempo, ou seja, adquirem *caráter universal*, na medida em que tais objetivações podem ser apropriadas pelos indivíduos das gerações posteriores, possibilitando a estes novas objetivações.

A *apropriação* da natureza pelo ser humano dá a seus produtos função e significado, e sua transformação depende da adequação do objeto às finalidades pretendidas. Por exemplo, para desenvolver um utensílio cuja finalidade seja cortar alimentos, isso não será levado a bom termo se o material utilizado for uma folha de bananeira, que não tem a resistência necessária para realizar o corte. Utilizando o material adequado, será possível atingir a finalidade pretendida e esse objeto não será algo da natureza, ainda que sua matéria-prima tenha sido extraída dela, pois transformado intencionalmente que foi, torna-se uma *objetivação*. Por um lado, porque é o produto da atividade humana e, por outro, porque guarda em si o processo de transferência da subjetividade humana para o objeto.

Sendo a relação entre humanos, portanto, um processo histórico e não fundamentalmente biológico, o desenvolvimento da humanidade (a humanização) vai sintetizando um acervo de elementos e significações sociais – materiais e imateriais – que se acumulam de geração em geração. Essa é uma especificidade do *gênero humano*, distinguindo-o qualitativamente das demais *espécies* animais. Vale ainda salientar que essa acumulação diz respeito ao próprio desenvolvimento da cultura, cuja dinâmica exige a apropriação-objetivação de cada indivíduo daquilo que o gênero produziu, posto que tal acervo cultural não se encontra no código genético da espécie.

Se para Marx (2010) a produção de um objeto aparece como a humanização do próprio objeto, visto que o produto do trabalho se dá por meio da objetivação das forças essencialmente humanas e, já que o acúmulo histórico e social das objetivações humanas compõe tudo aquilo que chamamos de cultura, tem-se um círculo de relações objetivas cada vez mais inesgotáveis e que crescem continuamente, conforme o desenvolvimento da sociedade humana, acarretando no princípio da *universalidade do homem*.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx empregou a expressão *órgãos da sua individualidade e corpo inorgânico* para denominar o processo de apropriação das objetivações humanas pelos indivíduos singulares, um processo cujos sujeitos vão tornando-se cada vez mais humanos, na medida em que os indivíduos, ao se apropriarem das objetivações do gênero humano, apropriam-se de novos órgãos da sua individualidade e, com isso, aumentam

seu corpo inorgânico de maneira cada vez mais livre e universal de seus limites biológicos.

Valendo-nos novamente de Markus (1974, p. 46), isso equivale a dizer que:

o indivíduo, enquanto indivíduo *humano*, pode existir tão somente no interior da sociedade humana, numa totalidade de reais indivíduos humanos, que precedeu a existência da pessoa singular e desenvolveu-se independente dela. A sociedade, em cujo interior nasceu o indivíduo, é para ele algo dado em seus traços materiais e espirituais; e aquilo que deriva do indivíduo, sua vida e suas ações, é em medida decisiva determinado por esses traços materiais e espirituais já pré-existentes (ou melhor: pela atividade e pelos modos de vida dos outros indivíduos que existem independentemente da pessoa singular; e pelo ambiente material que foi formado pela atividade das gerações passadas, igualmente independentes do indivíduo singular). Decerto, as operações da pessoa singular modificam esse ambiente que lhe cabe “captar”, mas os limites e possibilidades dessas operações são determinadas, em proporção variável, precisamente por esse ambiente.

O fato de o trabalho humano adquirir um caráter universal faz também com que o próprio conhecimento humano adquira princípios de universalidade. Ademais, se a atividade do ser humano é universal, as exigências que se põem aos indivíduos singulares ao entrarem em relação com as produções humanas do seu tempo e de tempos precedentes denotam as exigências da *universalidade do conhecimento*.

Com efeito, a despeito de todas as análises críticas que Marx fez à sociedade burguesa moderna, ele não negou o caráter positivo promovido pelo desenvolvimento do capitalismo no que diz respeito à universalização do ser humano e do próprio conhecimento. Para Marx, as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos na sociedade capitalista expressas na universalização do mercado mundial foram um fator de desenvolvimento, visto que se tornou possível romper com os círculos mais imediatos e locais das relações humanas típicas das sociedades pré-capitalistas (MARX, 2011).

Em virtude dos objetivos deste capítulo não nos propomos aqui à tarefa imperiosa e necessária de examinar a maneira como esse significativo avanço da sociedade capitalista ocorreu e ocorre por meio de um processo social exacerbadamente alienante, na medida em que denota uma oposição profunda entre desenvolvimento do gênero e desenvolvimento dos indivíduos.

Apenas não podemos deixar de mencionar que, no capitalismo, sabemos que a riqueza material e espiritual produzida pelo conjunto do gênero humano não está disponível e não é incorporada por todos os indivíduos singulares igualmente. O trabalho, ontologicamente atividade humanizadora, também se torna desumanizador em sua forma assalariada e explorada que vivenciamos no modo de produção capitalista (e também em suas outras formas dominantes nas sociedades antiga e feudal). O trabalho torna-se alienado, pois se separa a objetivação dos produtos do trabalho (sejam eles materiais ou não) da sua incorporação pelos próprios indivíduos, que coletivamente

participaram de tal produção. Enquanto a produção é coletiva, a apropriação é privada, estando restrita à classe dominante. É por essa razão que Marx (2010, p. 80) assinala:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Não obstante, se o trabalho é a atividade vital fundante do ser social, a alienação é uma adjetivação dessa atividade realizada em dadas condições históricas e objetivas no modo de produção capitalista. Portanto, o trabalho não é sempre e necessariamente uma atividade alienada. A superação da alienação é uma possibilidade histórica, mas que depende da modificação das relações sociais de produção, transformando a atividade alienada em autoatividade, reconfigurando o trabalho em seu traço fundamentalmente humanizador. Em tal horizonte histórico, “o mundo resultante da objetivação deixa de ser alheio, inimigo e hostil em relação ao indivíduo e passa a ser a confirmação da sua individualidade” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427).

Buscando seguir a orientação já sinalizada por Marx na *Primeira Internacional*, que em diversas oportunidades afirmou ser necessário agir no cerne das contradições das relações sociais existentes, nossa compreensão é a de que se tem tornado uma necessidade histórica cada vez mais vital a premissa de que as novas gerações precisam apropriar-se da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas, para que se possam formar, desenvolver-se e serem sujeitos da própria história. Daí decorre nossa defesa da escola e da socialização do conhecimento sistematizado, reivindicação que iremos desenvolver logo adiante.

Mas o que desejamos explicitar agora é o fato de a produção material da vida tornar-se universal, gerando formas de apropriação e objetivação das forças essenciais humanas, universalizando o processo de humanização da natureza e de criação da cultura, e disso resulta um conhecimento que também se torna cada vez mais universal, exatamente em virtude das relações cada vez mais numerosas dos indivíduos com a natureza, com as objetivações humanas e dos próprios seres humanos entre si:

Graças à universalidade que caracteriza a atividade laborativa do homem, [...] Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos. O conhecimento humano é *universal* na medida em que – segundo a concepção de Marx – a atividade do homem é uma atividade de caráter *universal*. O círculo das relações objetivas, que cresce continuamente, sendo potencialmente infinito, torna acessíveis ao pensamento

do homem – quando estas penetram na atividade humana – novas relações e novas propriedades objetivas: propriedades e relações que não são estranhas à essência do objeto, dado que não existe de modo algum uma essência em si, enigmática e inatingível, incapaz de ser um dia conquistada. A “natureza” do objeto consiste precisamente na soma ou totalidade de suas relações e propriedades, assim como a matéria não é mais do que a soma e a unidade dos objetos objetivamente (o que não quer dizer absolutamente) diferenciados e articulados e de suas relações e ações recíprocas [MARKUS, 1974, p. 63].

O conhecimento, dessa forma, é resultado do processo humano de domínio, apropriação e transformação da natureza. Ao entrar em relação com a natureza e, por meio do desenvolvimento cada vez mais apurado da consciência, organiza conteúdos de pensamento cada vez mais complexos sobre a realidade, em um processo crescente e interminável. Para que o conhecimento esteja inserido nos pressupostos da dialética materialista, é importante que ele seja compreendido como enraizado na realidade, produzido pelos indivíduos, para os indivíduos e com os indivíduos. Como explica a clássica passagem de Marx (2008a, p. 47, grifo nosso), em *Contribuição à crítica da economia política*:

na produção social da própria existência os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. *Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.*

De acordo com Álvaro Vieira Pinto (1979), a noção de totalidade é fundamental para o conhecimento, pois apresenta os dados da realidade conhecida como resultado alcançado em cada época, bem como possibilita que a pesquisa científica que nos dirige a novos conhecimentos seja empreendida levando em conta que o que já foi conquistado é sempre produto do gênero humano:

Somente uma concepção metafísica que isola o indivíduo do processo histórico, e o faz contemplar-se introspectivamente, pode propor o problema do conhecimento em termos da procura de um ponto de partida indubitável, que deva estar necessariamente situado no interior do espírito individual. Essa formação é anti-histórica, pois ignora que o conhecimento, pela sua condição de fato social, está aí, se confirma a si mesmo pela sua função na comunicação entre os homens, acompanha o processo de formação da racionalidade humana e se identifica com ela nas suas formas mais altas. Tanto assim é que o próprio fato de cogitar sobre a origem do conhecimento, de propor esse tema como objeto de

reflexão só é possível *quando se admite tacitamente que existe uma prévia acumulação de conhecimento que, sob forma de processo histórico do pensamento filosófico, levou certos indivíduos em determinadas circunstâncias, a se proporem a si mesmos esse problema* [VIEIRA PINTO, 1979, p. 17-18, grifo nosso].

O conhecimento humano é um processo histórico que sintetiza o movimento do pensamento em busca da verdade objetiva das coisas. Enquanto reflexo ideal, o pensamento é uma correlação entre o subjetivo e o objetivo. Sob a base do conhecimento prático, que é a forma de se proceder e agir sobre a realidade, surge o conhecimento teórico, que não é a separação do sujeito do mundo prático, mas sim a sua unificação. Tal unificação consiste no pensamento como criação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva (KOPNIN, 1978; MARTINS, 2013).

Para compreender o problema do conhecimento como algo histórico, Vieira Pinto (1979) distingue três etapas desse processo. A primeira, denominada por ele como *fase dos reflexos primordiais* (reflexos com significados de representação), inclui toda a escala evolutiva até as etapas iniciais da hominização. Trata-se da capacidade de a matéria viva responder às situações. No entanto, como processo de reação à natureza (ainda que expresse certo conhecimento que viabiliza determinado domínio da natureza), o conhecimento serve especialmente à adaptação dos seres vivos às condições de existência.

No curso histórico desse processo, as capacidades perceptivas e reativas das “formas pré-sapiens da evolução hominizadora” se desenvolvem e o homem primitivo já apresenta o mecanismo de ideação (VIEIRA PINTO, 1979, p. 25). Isso quer dizer que esses indivíduos já são capazes de realizar abstrações (associações de ideias fora do campo perceptivo) que *são operadas por e operam* modificações orgânicas, como a passagem da posição quadrúpede à bípede e o surgimento da linguagem pelas alterações do aparelho fonador. Essas alterações físicas e psíquicas permitirão o aparecimento do trabalho, desde suas formas mais elementares até a fabricação dos primeiros instrumentos, que possibilitam a domesticação de animais e técnicas de produção e agricultura rudimentares. Observe-se que essa fase do conhecimento se expressa naquilo que anteriormente descrevemos, com base em Leontiev (1978), como os dois primeiros estágios da antropogênese (etapa de preparação da passagem ao homem e passagem ao homem)⁶.

Para que todo esse processo se concretizasse, foi preciso desenvolver as primeiras expressões de conhecimento reflexivo, que caracterizará a segunda etapa indicada por Vieira Pinto (1979): o saber. A partir desse segundo momento, já nos encontramos no terceiro estágio anunciado por Leontiev como viragem humana, posto que a *fase do saber* demonstra uma grande complexificação da cultura e o surgimento da autoconsciência. Desse modo, o ser humano cultiva a sua própria racionalidade e passa a transmitir socialmente o conhecimento adquirido. Apesar do significativo salto dessa

fase, pois o ser humano sabe que sabe, desenvolvendo seu conhecimento por meio de observações e experimentações espontâneas (SAVIANI, 2011c), seu saber não é metódico, isto é, ele não sabe *como* sabe. E é assim que chegamos à terceira etapa, a do conhecimento científico.

Na *fase da ciência* há preocupação com a utilização de critérios e normas que permitam a descoberta da verdade de forma sistemática (correspondência entre ideia e realidade). Por isso, a investigação científica altera a natureza do conhecimento. Ele passa a ser “intencionalmente concebido para servir à transformação da realidade” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 30).

A gênese do desenvolvimento da ciência para o materialismo histórico-dialético está na própria atividade do trabalho – por isso ele é a atividade fundante do ser social; o trabalho funda inúmeros complexos sociais que passam a pertencer à ordem do “ser” dos humanos. Como consequência da atividade prática vital humana, o conjunto dos processos e elementos práticos, objetivos e externos ligados aos objetos da vida material pode passar a ser conservado na consciência humana sob a forma ideal, na configuração de ideia, constituindo-se como processos internos, subjetivos e, em última instância, teóricos, orientados para o sujeito.

Constituem-se, assim, as bases da relação sujeito-objeto, unidade inseparável da relação material-ideal, teórico-prático, permitindo que os homens cada vez mais orientem suas ações para fins conscientes, cada vez mais conheçam teoricamente os processos objetivos que se passam na natureza e na vida social.

O desenvolvimento do conhecimento corresponde à transição do desconhecido ao conhecido, do conhecimento unilateral, parcial e superficial ao conhecimento cada vez mais profundo, sistematizado e multilateral da natureza e da sociedade. Com esses fins é que se desenvolveram a filosofia, a ciência e a própria educação escolar.

Decerto, os indivíduos singulares necessitam entrar em relação com os objetos existentes e acumulados pelo gênero humano; necessitam se apropriar das forças essenciais humanas historicamente produzidas e socialmente acumuladas nas produções materiais e imateriais da cultura humana para que possam se efetivar na história. Isso exige um conhecimento que só pode ser desenvolvido por meio de um *trabalho educativo*:

Para que o menino possa entrar em relação com esses objetos enquanto objetivações das forças essenciais do homem, para que possa portanto utilizá-los de um modo humano, deve desenvolver também em si próprio as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, desse caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, pois se realiza apenas através da mediação dos adultos e, por conseguinte, pela sociedade [MARKUS, 1974, p. 54].

Consequentemente, é a partir desse desenvolvimento histórico-social do gênero humano e da universalidade do conhecimento que se impõe a exigência da educação escolar e da socialização do saber sistematizado, de tal forma que

o conjunto dos conhecimentos fundamentais para os homens nessa nova etapa do desenvolvimento da humanidade possa ser transmitido e apropriado. Assim, “Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica” (SAVIANI, 2008b, p. 96).

É com base nessa compreensão histórica que a pedagogia histórico-crítica vem sendo elaborada coletivamente em uma concepção nuclear, qual seja, a exigência de a escola viabilizar a apropriação, em cada indivíduo singular, do conjunto dos conhecimentos mais desenvolvidos acerca das ciências, da filosofia e das artes, estes que se apresentam como riqueza imaterial saturada de humanização e que se tornaram essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Portanto:

É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar [SAVIANI, 2008b, p. 98].

Ademais, a educação escolar se diferencia qualitativamente de outras formas ou modalidades de práticas educativas informais, assistêmicas e cotidianas, na medida em que a escola se configura como forma dominante de educação⁷ na quadra histórica que corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista. Tal qual afirma Saviani (2008b, p. 8), essa passagem:

coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistêmico, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Essa compreensão histórica de desenvolvimento da humanidade em nenhum aspecto se contradiz com a concepção de história desenvolvida por Marx e Engels. Muito pelo contrário, o próprio Marx afirmou n’*O Capital* que na época moderna a cidade se sobrepõe ao campo, a indústria à agricultura, e o social ao natural (MARX, 1985).

Mediante essa perspectiva de análise, o conceito de *educação como mediação da prática social global* possui enorme significado. Parece evidente que, ao afirmar a “educação como mediação no seio da prática social global”, Saviani (2009, p. 66) buscou, à luz do materialismo histórico-dialético e das categorias metodológicas do singular, universal e particular presentes no método da economia política (MARX, 2011), situar o trabalho educativo como mediação da relação indivíduo e gênero humano.

Em vários momentos do conjunto de sua obra, Saviani (2008c, 2009, 2011b, 2012b, 2013a) sinaliza que o indivíduo singular, que se apresenta no âmbito da educação escolar na condição de aluno, não pode ser considerado pelo professor, em sua aceção imediata, um aluno empírico, ainda que seja um caso singular. Isso porque aquele aluno singular é, na verdade, um *ser social*, devendo ser apreendido como “síntese de múltiplas determinações”, uma síntese complexa cuja singularidade se constrói na universalidade concretizada histórica e socialmente por meio das atividades sociais realizadas pelo gênero humano.

Essa construção singular (de cada indivíduo) dependente, portanto, de mediações particulares que possibilitem a apropriação e a objetivação do vir a ser humano que está sintetizado e condensado na universalidade do gênero, torna cada ser singular rico em humanização universal.

Daí decorre a conceituação de trabalho educativo elaborada por Saviani (2011b) como o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é construída universalmente pelo conjunto dos homens. O trabalho educativo, portanto, é uma atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação⁹ provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano.

O conceito de educação como mediação em Saviani é a expressão da particularidade da relação entre indivíduo singular e gênero universal humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia.

Dito isso, parece-nos perfeitamente plausível o anúncio feito pelo professor Dermeval Saviani já em 1983, quando sugere a superação dos conflitos entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência por meio de uma pedagogia concreta. Notadamente, a pedagogia tradicional – caracterizada por uma concepção universal abstrata de ser humano, acentuando o polo da *universalidade* – e a pedagogia nova – que comporta uma concepção de homem reduzido à sua singularidade imediata, acentuando o polo *singular* – são superadas por uma pedagogia concreta que se apresenta como mediação *particular* entre indivíduo (singular) e gênero humano (universal).

Todavia, ao avultar a questão do saber objetivo enquanto especificidade da educação escolar, isso significa considerar:

- a refutação da tese do raciocínio positivista da neutralidade do saber e, ao mesmo tempo, a afirmação da objetividade do conhecimento;
- a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente;
- a conversão do saber objetivo em saber escolar, criando as condições de assimilação desse saber pelos alunos; e
- o provimento das melhores formas e meios necessários para que os

estudantes assimilem esse conhecimento em sua processualidade.

Por sua vez, tais premissas carregam uma implicação que possui um grau considerável de determinação na atividade educativa: se a educação é mediação da prática social, situando-se em seu próprio interior e caracterizando-se, portanto, como uma modalidade da prática social, ressalta-se uma exigência fundamental que se impõe, qual seja, *a do conhecimento o mais profundamente possível dessa prática social por parte daqueles que realizam o trabalho educativo*.

Ora, assumir a orientação metodológica cuja prática social é concebida como ponto de partida e ponto de chegada implica o conhecimento da estrutura e dinâmica da realidade objetiva para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis pela nossa percepção sensível. Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas sim compreendê-la enquanto síntese de múltiplas relações e determinações numerosas, desvelando seu complexo e contraditório sistema de mediações. Conforme Saviani (2013a, p. 273):

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu esta sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior.

O conhecimento dessa prática social requer, portanto, apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógico-históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de desenvolvimento ulterior. Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a.

Uma educação que se pretende transformadora (revolucionária) exige essa compreensão da realidade objetiva por parte dos professores, aqueles que se devem encontrar em um nível diferente de compreensão da prática social em relação aos alunos para que o ato educativo se concretize¹⁰. Somente assim será possível aos professores *problematizarem* a referida prática social, identificando os elementos culturais necessários para a formação dos indivíduos na sociedade atual (selecionando os conhecimentos que se apresentam como os mais problemáticos), ao mesmo tempo em que poderão oferecer aos alunos a posse desses elementos, *instrumentalizando-os* com os conhecimentos necessários, bem como viabilizando a sua efetiva incorporação (o *processo catártico*), pondo em movimento os momentos intermediários do método pedagógico que toma a *prática social* como ponto de partida e de chegada do

trabalho educativo. Assim:

A partir desse requisito, estarão qualificados a trabalhar [com as crianças] os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social [SAVIANI, 2013a, p. 274].

É possível entender, assim, que tal exigência revela a íntima relação entre a realização da atividade de ensino histórico-crítica e o domínio dos fundamentos filosóficos da própria teoria pedagógica que se está trabalhando, refutando-se um pretensão epistemologismo o qual pode acabar por interditar uma verdadeira concepção ontológica da pedagogia histórico-crítica (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Com efeito, todo o aporte teórico-metodológico da crítica da economia desenvolvido por Marx e Engels é uma via segura e necessária para que nossos professores tenham o domínio dos elementos constitutivos dessa prática social, instrumentalizados assim para compreender a historicidade em movimento da sociedade atual. Conforme explicita o próprio Saviani (2013a, p. 278):

Dada essa posição estratégica do professor, sua formação deverá assegurar-lhe a referida compreensão sintética que lhe permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de sua transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber objetivo em conteúdos escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, nos espaços e tempos escolares.

Encaminhando-nos para a passagem ao próximo item, cuja discussão permeia a teoria do conhecimento em Marx e suas principais categorias visando, na continuidade da obra, articular as categorias metodológicas nucleares do materialismo histórico-dialético e o método pedagógico histórico-crítico, gostaríamos de destacar aquilo que o jovem Marx – ainda com 17 anos e estudante de liceu – escrevera em um texto de 1835, intitulado *Reflexão de um jovem em face da escolha de uma profissão*, afirmando:

Se o [homem] trabalha apenas para si mesmo, poderá talvez tornar-se um célebre erudito, um grande sábio ou um excelente poeta, mas nunca será um homem completo, verdadeiramente grande [...]. Se escolhermos uma profissão em que possamos trabalhar ao máximo pela humanidade [...] não fruiremos uma alegria pobre, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões [de pessoas] [NETTO, 2012, p. 35].

Entendemos, para todos os efeitos, que tal reflexão de Marx está intimamente relacionada à perspectiva educativa da pedagogia histórico-

crítica, uma teoria pedagógica que convoca todos os profissionais da educação a produzirem nos indivíduos singulares, de maneira direta e intencional, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens. Nesse sentido, ela conclama os professores a trabalharem ao máximo pela humanidade!¹¹

2. A TEORIA DO CONHECIMENTO EM MARX: CATEGORIAS DO MÉTODO DIALÉTICO¹²

O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social:

As formas e leis do pensamento que a dialética como lógica estuda não são mais que formas e leis do movimento do mundo material, incorporado ao processo conjunto de trabalho e inserido no campo da atividade humana. O traço peculiar da atividade do homem e do seu pensamento consiste justamente na universalidade [...], no fato de o homem social ser capaz de transformar qualquer objeto da natureza em objeto e condição da sua atividade vital e não estar atrelado às condições biológicas limitadas da vida da espécie, como ocorre com o animal. Com isto o homem demonstra a sua universalidade em geral e a universalidade do seu pensamento em particular, de vez que o pensamento nada mais é que a capacidade desenvolvida de atuar conscientemente com qualquer objeto segundo a forma própria e a medida deste, com base na imagem que com veracidade objetiva o reflete [KOPNIN, 1978, p. 81-82].

Assim, a lógica dialética busca revelar as leis gerais do movimento do pensamento por meio do qual se pode alcançar a verdade objetiva, que será subjetivada pelos indivíduos de modo que proporcione as condições do refletir fidedignamente o real. O método, para Marx, é expressão do movimento lógico do pensamento em diferentes graus de determinações e de desenvolvimento, permitindo apreender a realidade objetiva na forma de um reflexo ideal. Para o marxismo, o método é de grande importância, pois só por meio dele é que conseguimos ir além das aparências das coisas, e somente por meio da lógica dialética torna-se possível desnudar as formas fenomênicas da empiria imediata e penetrar concretamente nas suas relações internas essenciais (e essa compreensão do real em sua complexidade é necessária à ação revolucionária).

O método dialético configura-se, portanto, como lógica e teoria do conhecimento, tendo como premissa a tese materialista da existência das coisas

fora e independentemente da consciência humana sobre elas (KOPNIN, 1978). Enquanto os idealistas afirmam a primazia da ideia diante da existência da materialidade do mundo, o materialismo dialético não só afirma como sublinha que as coisas existem, independentemente da nossa consciência sobre elas – e isso diz respeito tanto ao que desconhecemos individualmente como ao que a ciência já desenvolveu e domina (CHEPTULIN, 1982). No tocante à lógica, a dialética considera e incorpora categorias desconsideradas pela lógica formal e que são essenciais para a compreensão do movimento da realidade em pensamento. Por fim, ressaltamos novamente que a dialética toma “o conceito de ‘trabalho’ como categoria decisiva para a compreensão epistemológica” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 70).

Historicamente a dialética começou a ser esboçada pelos gregos, que já concebiam o mundo como um todo que se transforma e – visto que para eles a dialética expressava discussão, diálogo – exprimia ideias contrárias então postas em debate. Entretanto, foi Hegel¹³ (1770-1831) quem formulou os princípios do método dialético como um novo e superior sistema lógico (NOVACK, 2005; POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970). É com esse filósofo alemão, pós-Revolução Francesa, que a verdade passa a ser entendida como processo histórico, que evoluindo de graus inferiores a superiores tem como motor das transformações a contradição interna e imanente que todo processo ou fenômeno é portador. Hegel percebeu que nos novos tempos, anunciados pela revolução democrático-burguesa, era preciso um novo método:

Hegel propôs formular uma lógica “adequada ao elevado desenvolvimento das ciências” e necessária “para assegurar o progresso científico”. Este novo método de pensamento era a dialética. Como sistematizador do método dialético, Hegel deve ser considerado o fundador da lógica moderna, assim como Copérnico o pai da Astronomia, Harvey da Fisiologia e Dalton da Química. Na realidade, desde Hegel até agora, não se descobriu nenhuma nova lei dialética além das já formuladas por ele [NOVACK, 2005, p. 50].

Ocorre, porém, que escapou a Hegel que é a matéria que produz a ideia:

Na visão de Hegel a dialética assume um caráter idealista. A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (a síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade). A eticidade se desdobra na sociedade civil e na família que se sintetizam no Estado. Finalmente, a contradição entre razão e Estado é superada no espírito absoluto (Deus) que se manifesta como arte e religião que, por sua vez, se sintetizam na filosofia [SAVIANI, 2015, p. 27].

Marx repudiou a compreensão do mundo real como “reflexo do automovimento pessoal da ideia, prosseguindo por toda eternidade, não se sabe onde, mas em todo caso, independentemente de qualquer cérebro humano pensante” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 30). Assim, conforme evidenciaram Marx e Engels (2007), o pensamento reflete o real, podendo transformá-lo por meio das ações humanas empreendidas. Mas, apenas a “força do pensamento” não será capaz de realizar tal feito.

Como já abordado, o conhecimento precisa de regras e leis que permitam chegar cientificamente a conhecer algo. O conhecimento imediato (sensível ou intuitivo) é superficial, aparente. Lefebvre (1983) denomina como “primeiro concreto” esse aspecto sensível e imediato do real ao mesmo tempo em que considera que este é o primeiro grau de abstração, pois, sendo uma apreensão caótica, é abstrata. Considerando que é necessário penetrar no real efetivando o movimento do concreto-abstrato ao abstrato-concreto, esses dois aspectos “Convertem-se incessantemente um no outro: o concreto determinado torna-se abstrato; e o abstrato aparece como concreto já conhecido” (LEFEBVRE, 1983, p. 112).

As regras que organizam o “como conhecer” (método) tem seu conjunto de princípios relacionados à lógica do conhecimento. No caso da lógica formal, podemos afirmar que esta possui três princípios básicos: identidade, não contradição e exclusão do terceiro caso (LEFEBVRE, 1983; NOVACK, 2005; POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970).

A primeira lei da lógica formal afirma que uma coisa é sempre igual a si mesma. Como sublinha Novack (2005), a lei da identidade é fundamental à investigação científica. Sem ela, seria impossível fazer comparações, classificações e assim explicar a natureza e a sociedade:

A lei da identidade nos leva a reconhecer o igual na diversidade, a permanência nas mudanças, a separar as similaridades básicas entre instâncias e entidades separadas e aparentemente diferentes, a descobrir os laços que na realidade as unem, a traçar as conexões entre fases diferentes e consecutivas do mesmo fenômeno [NOVACK, 2005, p. 28].

A limitação da lei da identidade está no fato de não admitir contradição. Desse modo, as coisas são o que são de maneira unilateral, fixa, invariável: “O que é sempre idêntico, e nada mais, não pode sofrer alteração e deve, por definição, ser imutável” (NOVACK, 2005, p. 39).

A segunda lei lógico-formal é da inadmissibilidade da contradição: se uma coisa é sempre idêntica a ela mesma, esta não pode pertencer também a algo diferente dela:

se do sistema de juízos que formam a dedução “algum juízo A é verdadeiro”, então nesse mesmo sistema não pode ser verdadeiro o juízo contrário ao juízo A, ou seja, num certo sistema de juízos que formam uma dedução, não pode ser simultaneamente verdadeiro o juízo A e o juízo não A que a ele se opõe [KOPNIN,

Assim como a lei da identidade, essa segunda lei é absolutamente necessária, pois ela permite caracterizar diferenças sem as quais seria impossível confrontar, ordenar, categorizar e dar um ordenamento classificador às coisas. Entretanto, a limitação da não contradição é que, ao buscarmos na realidade algo que seja só verdade ou só falsidade, somente positivo ou somente negativo, entre outros, nada encontraremos, posto que a realidade é um processo histórico em constante desenvolvimento cuja dinâmica se compõe sempre de muitas determinações contraditórias entre si, ainda que não estejam todas aparentes. Como exemplifica Novack (2005, p. 26):

A teoria da evolução ensina que o homem é essencialmente animal e não pode ser outra coisa que não animal. Falando logicamente, o homem é um animal. Mas também sabemos da teoria da evolução social, que é uma continuação e aprimoramento da evolução puramente animal, que o homem é mais e é outra coisa além de animal. Ou seja, que não é essencialmente animal, mas homem, que é um ser bastante diferente dos outros animais.

Se identidade e diferença caracterizam as duas primeiras leis que apresentamos, uma coisa exclui a outra e essa qualidade “de exclusão mútua das coisas está expressamente indicada na terceira lei da lógica formal, a lei do terceiro excluído” (NOVACK, 2005, p. 26). Nesse caso, a terceira lei define que coisas opostas “se opõem e excluem mutuamente na realidade. Eu devo ser eu ou algum outro, hoje posso ser o mesmo ou diferente do que era ontem. [...] Eu devo ser homem ou animal; não posso ser as duas coisas ao mesmo tempo e no mesmo sentido” (NOVACK, 2005, p. 29). Sendo assim, a limitação da terceira lei reside, assim como ela própria, da combinação das leis da identidade e diferença. Ora, se nada pode ser e não ser ao mesmo tempo, significa assumir o postulado de que a realidade é estanque, imóvel, sem movimento, sem desenvolvimento e processualidade. Significa defender uma concepção de mundo estática, paralisante e incapaz de se transformar e ser transformado.

Decerto que os limites da lógica formal não a invalidam, mas revelam sua limitação à apreensão do aspecto mais imediato do real, uma vez que somente é capaz de descrever a positividade aparente da realidade. A lógica dialética é capaz de ultrapassar os limites da lógica formal, uma vez que reconhece e considera o movimento do pensamento que isola, fixa, compara e classifica como necessário, porém não suficiente.

A dialética supera por incorporação a descrição aparente do pensamento lógico-formal à medida que está orientada para ir além da constatação e da evidência imediata. Seu horizonte é penetrar na dinâmica interna e nas mediações nucleares das coisas revelando os nexos e as contradições que movimentam a realidade em sua essencialidade histórica¹⁴.

Conforme evidencia Kopnin (1978), a lógica formal não é capaz de superar os limites das definições e descrições formais resultantes daquilo que mais habitualmente ou frequentemente salta à percepção imediata. E, uma vez sistematizada a dialética enquanto lógica, a lógica formal perde o lugar que ocupava anteriormente no que diz respeito a método filosófico e teoria do conhecimento. Para o autor, “Manter-se, nos séculos XIX e XX, nas posições da lógica formal no campo do método filosófico implica regredir à metafísica, entra em contradição com o nível atual de desenvolvimento do conhecimento científico” (KOPNIN, 1978, p. 89).

Conhecer, portanto, para a lógica dialética, significa refletir as propriedades e leis do mundo objetivo, reproduzir sob a forma de reflexo psíquico ideal o conjunto das propriedades e elementos constitutivos da própria vida prático-objetiva. A atividade humana configura-se assim como a unidade entre o ser humano e a natureza mediatizada pelo reflexo psíquico dotado de significado consciente.

Dessa forma se apreende, por um lado, os resultados do desenvolvimento científico e, por outro, se estabelece um conjunto de tarefas a realizar. Essa dupla base permite à dialética materialista posicionar-se como método de conhecimento científico (KOPNIN, 1978).

Para o marxismo, a prática é o critério de verdade, é seu critério de cientificidade. Isso porque “*A concepção marxista da verdade* incorpora antes de tudo a tese da *objetividade* desta” (KOPNIN, 1978, p. 164). E, dessa maneira, a verdade é subjetiva como conhecimento humano (precisa ser apropriada pelos indivíduos) e objetiva como conteúdo do conhecimento (independe da consciência dos sujeitos para existir). Alcançar a verdade objetiva por meio do pensamento (conhecimento humano do real) exige compreender a dialética entre o histórico e o lógico, ou seja, a possibilidade da reprodução, no pensamento, do processo contraditório das transformações da realidade e, ao mesmo tempo, os meios e formas pelas quais é possível alcançarmos os resultados verdadeiros dessa apreensão da realidade em pensamento.

A lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano determina que ele parte do pensamento imediato (concreto-sensorial) para a forma mediada (concreto racional). Nesse sentido, é necessário captar as propriedades das coisas a conhecer e suas relações internas, de modo que possa oferecer uma explicação de tal amplitude que ultrapasse uma reflexão de aparência e meramente especulativa. A essência do objeto de conhecimento não se mostra de imediato e exige investigação do processo histórico que levou o objeto ao seu estágio mais avançado. Destarte, é importante enfatizar que a dialética materialista começa com o estudo do objeto “a partir da sua forma mais madura, do estágio de desenvolvimento em que aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos e não estão disfarçados por causalidades que não tem relação direta com ela” (KOPNIN, 1978, p. 185).

De acordo com Vieira Pinto (1979), o primeiro traço essencial da ciência é justamente, como antes apontamos, que ela exige um estudo metódico da

realidade. Um segundo aspecto, também já indicado, é que a validação de um conceito universal depende de sua historicidade, isto é, como ele foi produzido (conexão do pensamento com as forças produtivas alcançadas até determinada época) e seu alargamento, sua expansão, que faz com que extrapole seus próprios limites históricos. Um terceiro traço do conhecimento científico, articulado ao que já mencionamos, é que ele precisa representar unidade na diversidade, posto que a realidade é composta de elementos contraditórios, mas não excludentes.

É nessa dimensão de totalidade e unidade que o saber científico se circunscreve na inseparabilidade de teoria (representação subjetiva do real) e prática (capacidade de ação e intervenção na realidade concreta). O conhecimento, portanto, desenvolve-se dialeticamente de forma sensorial e racional, isto é, sob a base da relação empírico-sensorial entre sujeito e objeto do conhecimento, mas que a supera ao transformar sensações em palavras e estas em conceitos¹⁵.

O pensamento empírico toma o objeto em suas manifestações exteriores, com juízos isolados, tendo aplicação prática restrita. Mas isso não elimina seu traço racional. “Em nível empírico obtém-se da experiência imediata o conteúdo fundamental do pensamento; são racionais antes de tudo a forma de conhecimento e os conceitos implícitos na linguagem, em que são expressos os resultados do conhecimento empírico” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 152). O pensamento teórico, por seu turno, reflete as relações internas do objeto, extrapolando, portanto, suas manifestações diretas e externas.

É com o objetivo de desenvolvimento da consciência, de elevação do pensamento teórico dos indivíduos, que o conhecimento científico se destina à superação do real aparente. Isso nos obriga compreender que para o pensamento dialético há distinção entre representação e conceito da coisa. A primeira resulta das captações fenomênicas que o sujeito faz da realidade. Trata-se de uma “práxis utilitária imediata” que deixa o ser humano “em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las” (KOSIK, 2002, p. 14). A *representação*, portanto, garante a vida cotidiana dos indivíduos “em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move naturalmente” (KOSIK, 2002, p. 14-15). O autor denomina esse complexo de fenômenos cotidianos de “mundo da pseudoconcreticidade”.

O concreto (o real) é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. Acontece que no início desse processo a apreensão desse real está limitada à captação do concreto-empírico, que é sincrético, impreciso, superficial, sensorial, imediato e difuso. Por meio da mediação da análise e do movimento da abstração do pensamento, é possível chegar à apreensão desse mesmo concreto como uma totalidade enriquecida, mais precisa, aprofundada, mediada e concisa (concreto pensado), enquanto síntese de múltiplas determinações (MARX, 2011).

Para chegar ao concreto pensado, é preciso apreender o mundo objetivo em

suas inúmeras relações (existentes na realidade), captar a dinâmica contraditória do desenvolvimento dos objetos e fenômenos que não se mostram na factualidade imediata do real, o que exige a realização de operações de pensamento como análise e síntese, comparação e generalização, dissolvendo a aparência das coisas. Isso é importante para destacarmos que nada se conhece verdadeiramente “de primeira”, com um contato superficial. E assim, o *conceito* da coisa, diferentemente, implica sua compreensão. Para tanto, é preciso conhecer sua estrutura, que por sua vez não é aparente e exige um esforço mediado em torno de sua captação, o que possibilitará atingir a essência dos processos que se busca conhecer. É como explica Kosik (2002, p. 17):

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis¹⁶.

Assim, podemos concluir que representação (aparência, pseudoconcreticidade) não é suficiente para se compreender a complexa dinâmica do real forçando-nos à busca do conceito (essência, concreto pensado). Nas palavras de Novack (2005, p. 94):

a essência de uma coisa não aparece, não pode aparecer de súbito e permanecer ali imutável, como Minerva, que surgiu do cérebro de Júpiter totalmente armada e, partir dali, foi uma deusa. Semelhante noção é mitológica, ainda que a exponha em brilhantes termos filosóficos. A essência de uma coisa evolui e se realiza ao largo do processo de evolução do objeto material em si. É um aspecto integral e inseparável do objeto que compartilha todas as vicissitudes de sua história.

Por essa razão Kosik (2002) vai sublinhar a necessidade de destruição da pseudoconcreticidade e afirmar a importância da dialética materialista nesse processo. Para o autor, o pensamento precisa movimentar-se de sua forma “comum” (essa é a denominação dada por ele ao tipo de pensamento da ordem da aparência) para uma forma científica. Dessa maneira, ultrapassar os limites da pseudoconcreticidade implica, antes de tudo, perceber que a realidade humano-social tem os indivíduos como sua produtora, que por meio do trabalho produz também a si próprio. Logo, podemos afirmar que a consciência reflete a realidade e por isso precisamos conhecê-la de modo que possamos alterá-la, transformando ao próprio ser social¹⁷.

Com efeito, o pensamento é subjetivo na medida em que é sempre o reflexo ideal do mundo objetivo, uma imagem pertencente ao sujeito (homem social), que por sua vez cria apenas a imagem, e não a própria coisa objetiva (os objetos da realidade). O pensamento é a reprodução do objeto sob a forma de uma imagem psíquica.

Mas o pensamento também é objetivo por refletir um conjunto de

elementos e processos que estão fora da consciência dos homens, ou seja, seu conteúdo sempre procura ser reflexo do objeto em sua forma mais plena ou precisa possível, portanto ser adequado àquilo que ele representa, as propriedades e processos da coisa em si na sua objetividade.

A dialética materialista não interpreta a natureza e a sociedade como um aglomerado desorganizado e independente. Ao contrário, entende-se que tudo está inter-relacionado de forma orgânica e condicionado reciprocamente. Na análise de um fenômeno, este precisa ser compreendido dentro da complexa trama de relações nas quais está inserido, uma vez que nenhum objeto, fenômeno ou processo se constitui isoladamente. Ademais, exige-se considerar as circunstâncias históricas que deram origem e que explicam o desenvolvimento cultural, político, econômico, filosófico, entre outros, de determinado evento. Como explica Kopnin (1978, p. 29), “o pensamento necessita sempre de algum apoio em seu movimento. E esse apoio lógico é criado precisamente pela experiência antecedente do conhecimento, que é a que se fixa nas categorias da dialética materialista”, estabelecida, portanto, na historicidade da própria prática social cujo objeto do conhecimento é pertencente.

Dessa maneira, o método dialético materialista não pode ser devidamente interpretado sem que se compreenda o lugar das *categorias* em seu sistema. Com efeito, as categorias são como que reflexos do mundo objetivo, são as determinações da existência do “ser” dos processos, objetos e fenômenos do mundo real e objetivo, expressando o modo de ser das coisas. Assim, as categorias na filosofia marxista não devem ser vistas como aquelas que separam o homem do mundo real, mas, o contrário, unificam sujeito e objeto por serem objetivas a seu modo de ser (da ordem do objeto) e refletirem no pensamento do sujeito os processos da realidade efetiva (KOPNIN, 1978).

As categorias possuem imensa importância na lógica dialética, uma vez que permitem o aprofundamento do nosso conhecimento da essência dos fenômenos. Ao determinarem a profundidade e a qualidade da penetração do conhecimento na essencialidade das coisas, as categorias estão relacionadas à riqueza do conteúdo e das formas do pensamento humano na interpretação e inteligibilidade do mundo exterior.

Posto que as categorias refletem idealmente as coisas materiais, essa imagem é a unidade entre objetividade (da coisa) e subjetividade (daquele que transforma a coisa em reflexo). Assim, o conteúdo das categorias deve refletir maximamente as coisas em sua essência, o que exige uma lógica para transformá-las em conceitos (CHEPTULIN, 1982). Reside-se aí uma diferença fundamental entre as categorias lógicas em Marx e Hegel.

Em seus estudos, Marx ocupou-se com grande intensidade da lógica de Hegel, até mesmo chegando a afirmar que desejaria um dia sistematizar aquilo que haveria de racional na obra desse filósofo, notadamente o maior de seu tempo até então¹⁸. O que Marx tinha em mente era captar e conservar o núcleo racional da dialética de Hegel, anulando o que era falso e distorcido (fruto do

idealismo filosófico de Hegel), entretanto sem cair no erro de Feuerbach de refutar completamente o método dialético, sob pena de incorrer em um materialismo mecanicista.

Para todos os efeitos, Marx notou e reconheceu que Hegel queria compreender a sociedade que presenciava. Ele era um homem de seu tempo, um grande admirador da Revolução Francesa, da Revolução Democrática Burguesa. Seu sistema filosófico foi uma tentativa de compreender logicamente as reviravoltas sociais de sua época e, nessa busca, Hegel (1995) foi o primeiro a trabalhar com as categorias do particular-universal-singular dialeticamente, ainda que de forma mistificadora.

Hegel concebia a filosofia como a mais alta e complexa forma de desenvolvimento do ser, e foi por meio dela e do desenvolvimento das categorias lógicas que ele buscou compreender e explicar os diferentes graus de desenvolvimento do ser. Criticando vivamente a filosofia kantiana e suas tendências subjetivistas do desenvolvimento das categorias lógicas, Hegel, sob as bases do idealismo objetivo, deu forma lógica à dialética do singular, do universal e do particular enquanto processos de desenvolvimento históricos carregados de contradições internas.

Buscando explicar logicamente a história, Hegel (1995) entendia que o antigo regime (o feudalismo) configurava uma formação que alimentava a pretensão de representar a sociedade como um todo (em sua lógica, de ser universal). Entretanto, a forma de relações sociais desse modo de organização da vida social funcionava de maneira tal que o Estado servia exclusivamente aos interesses das camadas feudais dominantes (na lógica, o particular). Hegel vê que na dinâmica histórica da Revolução Burguesa manifesta-se um quadro em que o sistema socialmente sobrevivente exerce uma tirania contra todo o povo (o universal tornando-se particular). A classe revolucionária burguesa, liderando o terceiro estado, ao contrário, representava na revolução o progresso social, ou seja, os interesses das outras classes (o particular tornando-se universal). Hegel, portanto, desmascarou a pretensão das velhas classes dirigentes do antigo regime em representar os interesses universais de toda a sociedade quando ela pretendia tão somente realizar seus interesses particulares.

Pela primeira vez na história da filosofia, Hegel (1995) sublinhou o caráter processual da relação entre o universal e o particular: o universal transforma-se no particular, bem como o particular assume o universal. A dialética hegeliana determinou as conexões dessas categorias uma com a outra. O particular passa a ser universalização determinada, e o universal passa a ser traço essencial particular de muitos singulares.

Entretanto, Marx (2005) já tinha percebido que havia em Hegel uma generalização mistificadora, fruto de seu idealismo filosófico. Hegel via nos Estados fundados por Napoleão – que destruíram mais ou menos inteiramente os Estados Feudais – o Estado ideal: um idealismo mistificador que se expressa na relação entre Estado e sociedade civil, presente em sua obra *Filosofia do*

direito, cuja sociedade civil é vista como reino da miséria física e moral e o Estado como ente racionalizador universal dos interesses particulares de indivíduos singulares.

O problema, para Marx, é que Hegel enxergou a democracia burguesa como a paragem final da história. Existe em Hegel um momento de defesa histórica da Revolução Burguesa que, para ele, era a forma mais alta e possível da sociedade em geral, mais universal, posteriormente empregada como universalidade: uma universalidade abstrata, idealista e mistificadora, querendo fazer dessa universalidade a encarnação final do espírito absoluto, uma realidade adequada à ideia, ao seu sistema filosófico.

Por certo, tal qual identificou Lukács (1968), as categorias filosóficas de Hegel vão cada vez menos sendo elaboradas com base na própria realidade social. Elas vão tornando-se, sob muitos aspectos, categorias da lógica aplicadas à realidade. Surge, nesse pensador, imagens corretas ao lado de imagens falsas e inteiramente distorcidas.

Em Marx (2011), ao contrário, as categorias lógicas não são formas primárias que de algum modo são aplicadas à realidade, mas sim reflexos de situações objetivas na natureza e na sociedade, que devem ser confirmadas na *práxis* humana a fim de se tornarem, por meio do processo de abstração do pensamento, categorias lógicas que, todavia, jamais devem perder contato com a realidade objetiva.

Marx (2011) detectou que toda a filosofia idealista exagera e autonomiza equivocadamente o universal, afirmando, ainda, que Hegel divinizava a universalidade, o que o levou a um beco sem saída. Para Marx, destruir as vazias concepções idealistas de universalidade serviria, sobretudo, para restabelecer essa categoria em sua formulação exata, o que só poderia ocorrer, para ele, na sua relação dialética com o particular e o singular.

Foi desse modo que Marx operou a análise, por exemplo, da categoria trabalho. O trabalho em sua teoria social é condição essencial, universal, da existência humana. Trabalho este que é realizado por indivíduos singulares e em determinadas condições particulares — condições que são históricas. A universalidade do trabalho pressupõe, portanto, o próprio desenvolvimento histórico-social¹⁹, qual seja, uma totalidade bem desenvolvida de trabalhos singulares que podem agora ser apreendidos em seus traços universais e diferenciados em formas históricas particulares.

Marx, portanto, conseguiu operar dialeticamente com as categorias do singular, do universal e do particular na análise de seu objeto de estudo, demonstrando cientificamente que o modo de produção capitalista é um modo de produção particular, especificamente definido pelo desenvolvimento histórico. É, portanto, histórico e transitório.

Ele considerou como importante tarefa das ciências estudar e descrever de um modo historicamente concreto um objeto ou fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, bem como em suas transformações históricas particulares, nas

relações e nexos causais entre seus elementos constituintes, em sua gênese e ao longo de todo o seu desenvolvimento. Essa é a síntese daquilo que se convencionou chamar de o método lógico-histórico em Marx.

Dessa maneira, são superadas as mistificações idealistas de universalidade vazia e abstrata, como ocorreu com Hegel, bem como todas as tentativas da filosofia burguesa em seu período de decadência ideológica²⁰ de dissolver e eliminar o universal na singularidade imediata, como fazem as filosofias subjetivistas e irracionalistas.

No método da economia política Marx desenvolveu genialmente essas relações. Esse pensador afirmou que um objeto ou fenômeno captado apenas em sua imediatez fenomênica, ou seja, em sua forma aparente imediatamente perceptível, mostra-se apenas em sua singularidade. A expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediatez aparente. Ao mesmo tempo, não revela sua essencialidade concreta. É preciso ir além da forma aparente, superar o dado fenomênico e sensível que se revela na empiria singular.

A superação dos dados singulares que aparecem como expressão fenomenicamente perceptível do sujeito perante o objeto do conhecimento só é possível pela análise. Pela análise, um e outro elemento é abstraído e, com o avanço daquela, chega-se ao que Marx (2011) denominou de “as determinações as mais simples”, sendo estas caracterizadas como traços essenciais do objeto, momento essencial constitutivo do objeto. Traços essenciais são expressões de leis gerais e universais que regem o objeto, que possibilitam explicar não somente a singularidade de um fenômeno, mas de todo um conjunto de fenômenos. Certamente, as “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade; na imediatez do fenômeno elas mostram-se apenas como singularidades.

Como explicitou Marx, o singular e o universal coexistem no fenômeno. Mas, se o singular isolado é pura aparência fenomênica, o “puro” universal é carente de concreção, demasiado “abstrato”, por apresentar-se isolado e sem suas mediações constitutivas. É preciso, portanto, ir à busca das múltiplas determinações e das relações numerosas para se alcançar a concretude do objeto ou fenômeno, alcançar o sistema de mediações que o determinam. O particular é a mediação dessa relação entre o singular e o universal, entre todo e parte, parte e todo, de modo que o verdadeiro conhecimento do objeto ou fenômeno é o conhecimento das *relações* entre parte e todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações. Por isso, Marx dirá que o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações.

Assim, a particularidade, como mediação, permite transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações (particulares) vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto.

Na obra *Introdução a uma estética marxista*, Lukács (1968) atribuirá à particularidade o caráter de mediação entre o singular e o universal, sendo o

particular responsável por elevar a singularidade a uma universalidade mediada, ao mesmo tempo em que confere à universalidade um grau de concreção singular. Para o filósofo marxista, a categoria da particularidade na relação singular-particular-universal é de suma importância, ao se constituir como mediação que explica os mecanismos que interferem no modo de ser da singularidade e da universalidade, ou seja, a particularidade se posiciona como mediação que carrega determinações ao singular e ao universal.

Para todos os efeitos, é na célebre *Introdução de 1857*, antes de se debruçar sobre *O método da economia política*, que Marx (2011) confere destacada atenção às categorias do singular, do particular e do universal, ao analisar a relação geral entre produção, distribuição, troca e consumo.

Ao afirmar que a produção cria os objetos correspondentes às necessidades; que a distribuição os reparte segundo leis sociais; que a troca reparte outra vez segundo a necessidade singular; e que o consumo finalmente satisfaz o desfrute, Marx considerava a produção como o ponto de partida; o consumo como o ponto-final; a distribuição e a troca o meio-termo. A produção era para Marx a universalidade; a distribuição e a troca, a particularidade; o consumo, a singularidade, sendo todos esses elementos unificados em uma totalidade: a produção material da vida social.

Por fim, o caráter dialético da correlação entre o universal, o singular e o particular em Marx (2011) se expressa da seguinte maneira: o autor demonstrou que a produção é, em parte, consumo, e este é parcialmente produção, na medida em que a esta consome meios de produção (matéria-prima, instrumentos e força de trabalho humana) e o consumo também produz, por exemplo, o ato de alimentar-se, que é forma de consumo (o alimentar-se), mas que também engendra o próprio ser humano (na medida em que este produz as condições nutricionais para a existência do ser). Cada um é o seu contrário! Marx (2011) também relacionou produção e consumo com distribuição e troca, ao afirmar, por exemplo, que a própria distribuição é um produto da produção, já que somente os resultados da produção podem ser distribuídos, como também o modo determinado de produção define as formas particulares de distribuição e troca.

A conclusão a que chegou Marx (2011, p. 53) foi a seguinte: “Produção, distribuição, troca e consumo não são idênticos, mas são todos eles membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade”²¹. Sem prejuízo da interação desses elementos, é dominante o momento da produção, visto ela se expandir tanto a si mesma como se alastrar aos demais momentos. Portanto, uma produção determinada (e essa determinação é encontrada pelas categorias da universalidade, da singularidade e da particularidade), determina um consumo, uma troca e uma distribuição também determinados, ainda que a produção também seja determinada pelos outros momentos.

A preocupação de Marx foi clara: ao delimitar o seu objeto de investigação, a saber, produção material da vida social, ele considerou que a produção em geral é uma abstração, que denota apenas um fenômeno comum a todas as

épocas históricas. Afirmou, portanto, que era preciso distinguir as determinações que valem para a produção em geral (universalidade) daquelas que dizem respeito a certa época (singularidade com particularidades). Do contrário, perde-se a historicidade da análise. É assim que Marx especificou seu objeto de análise de forma clara e precisa: uma determinada forma histórica de produção material – a produção material burguesa.

Finalizamos este capítulo, dessa forma, destacando a imperiosa necessidade de conservarmos as categorias da lógica dialética no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica. É preciso ter presente que a não apreensão das categorias fundamentais do método em Marx no âmbito dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica pode conduzir ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico – que se pretende orientado por essa pedagogia – com inúmeros problemas de ordem metodológica.

Aquele que nos parece ser o mais comum desses problemas é o da formalização de uma didática da pedagogia histórico-crítica, expressa em passos lineares e mecânicos, sistematizados com base na lógica formal do pensamento. Assim, o método da pedagogia histórico-crítica acaba convertido em cinco “passos” realizados sequencialmente e de maneira esquemática, em que:

1. parte-se da prática social;
2. depois, problematiza-se;
3. logo após, instrumentaliza-se;
4. depois, faz-se a catarse, para, em sequência,
5. retornar à prática social.

Essa esquematização didática, não bastasse o fato de ser uma compreensão de método equivocada, tem erroneamente levado todo e qualquer professor(a) que almeje desenvolver sua atividade educativa à luz dessa teoria pedagógica a formular seu planejamento de ensino sequenciando esses cinco “passos” didáticos em tempos e espaços rigorosamente delimitados.

Ensejamos, assim, nos capítulos que se seguem, contribuir para a superação dessa indevida e generalizada formalização esquemática do método pedagógico histórico-crítico que tem culminado em um nocivo reducionismo do desafio de se pensar uma didática da pedagogia histórico-crítica à sua procedimentalização, ou seja, à adoção de regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”, bastando o domínio de certos procedimentos didáticos que podem ser manejados e manipulados na prática pedagógica mesmo que o professor(a) não tenha pleno conhecimento dos fundamentos teóricos do método dialético e da própria teoria pedagógica.

Mas antes verifiquemos como se tem dado o desenvolvimento dos aspectos históricos e teóricos no âmbito dos fundamentos pedagógicos dessa teoria pedagógica.

1 Desde 2004, a denominação de período Terciário caiu em desuso, sendo dividido pela Comissão Internacional sobre Estratigrafia em paleogeno (compreendido entre 65 milhões e 500 mil e 23 milhões e 30 mil anos atrás) e neogeno (23 milhões e 30 mil anos até o pleistoceno – 1 milhão e 800 mil anos atrás). O pleistoceno é a primeira época do período Quaternário e vai até 11,5 mil anos atrás, quando se inicia o holoceno, que se estende até o presente. Tanto Terciário quanto Quaternário pertencem à Era Cenozoica.

2 Espécie que habitou a Europa e a Ásia desde 350 mil anos atrás até aproximadamente 29 mil anos atrás.

3 É claro que o exemplo de Marx está situado historicamente em outro contexto, muito diferente do que vivemos hoje com a existência de grupos de pesquisa e trabalhos científicos resultantes de esforços coletivos de produção da ciência. No entanto, isso não invalida a assertiva do autor, pois, por um lado, ele mesmo produziu em íntima relação com Engels e, por outro, porque estamos destacando que a ciência não se constrói, mesmo que com um grupo colaborativo, no “aqui e agora”, descartando para cada pesquisador e/ou grupo os elementos socialmente já acumulados historicamente.

4 Os processos de apropriação e objetivação expressam dialeticamente a dinâmica histórica e social da produção e reprodução dos indivíduos e da sociedade pela atividade vital humana: o trabalho. Para melhor aprofundamento dessa questão, conferir Marx (2010), Marx e Engels (2007), e também Duarte (2007, 2013) e Heller (2008).

5 Já há uma satisfatória literatura publicada em nosso país dedicada a essa questão. Conferir, por exemplo, Duarte (2012, 2013), Lukács (2012), Markus (1974) e Marx (2011).

6 Vale sublinhar que Vieira Pinto e Leontiev não são citados um pelo outro e o que nos indica a relação entre suas afirmações é a matriz marxista que cunha a concepção de ambos sobre o ser humano.

7 Saviani assevera que a educação escolar é a forma historicamente mais desenvolvida de educação, notadamente com base na famosa tese formulada por Marx sobre as relações entre o lógico e o histórico, em que afirma que a *anatomia do homem é uma chave para a anatomia do macaco*. Com efeito, o autor observou que “Marx, ao analisar a problemática histórica, chegou à conclusão de que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido. Por isso ele afirmou que é possível compreender o capital sem a renda da terra, mas não é possível compreender a renda da terra sem o capital, uma vez que na sociedade moderna a renda da terra é determinada pelo capital. Ora, na sociedade atual, pode perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação” (SAVIANI, 2011b, p. 88).

8 Conforme a delimitação feita por Marx (2010), o indivíduo rico é, em síntese, aquele capaz de se apropriar do máximo de objetivações produzidas ao longo da história humana, participando efetivamente do conjunto das experiências histórico-culturais produzidas pelo gênero humano. Evidentemente, Marx não trabalha com o conceito burguês de riqueza. Segundo ele, “A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O *sentido*

constrangido à carência prática e rude também tem apenas um sentido *tacanho*. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (MARX, 2010, p. 110).

9 Para uma correta compreensão da categoria de mediação na pedagogia histórico-crítica, verificar Saviani (2015).

10 Conferir Saviani (2009) para o entendimento da relação estabelecida entre professor e aluno situados no interior da prática social, o primeiro possuindo uma compreensão denominada de “síntese precária” e o segundo com uma compreensão de caráter “sincrético”, compreensões diferentes *da mesma prática social*.

11 Ver a epígrafe de Saviani (2008a) em *A pedagogia no Brasil*: “Aos pedagogos e estudantes de pedagogia que, contra a maré montante de tantas profissões glamorosas, não perderam o fascínio por este que é o mais apaixonante dos ofícios: produzir a humanidade no homem”.

12 Parte do conteúdo deste item, notadamente quando abordamos as diferenças metodológicas de análise categorial formuladas por Hegel e Marx quanto à dialética do singular, do universal e do particular, foi publicada por Lavoura (2018) em formato de artigo na *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, cujo título é “A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica”.

13 Como explica Saviani (2015, p. 28), “o fato da dialética ter surgido, como lógica, apenas no século XIX (a obra de Hegel, *Ciência da lógica*, data de 1812-1816) não significa que foi apenas a partir daí que ela começou a existir. Nesse momento ela foi descoberta e formulada como forma de conhecimento, mas, se ela corresponde ao modo como a realidade se desenvolve, então ela se faz presente na própria estrutura da realidade como uma lei do seu desenvolvimento e de suas transformações, tendo se originado com o próprio surgimento do universo”.

14 Vale relemburar a herança metodológica hegeliana não descartada por Marx quanto à questão da dialética, reconhecendo a genialidade de Hegel em sistematizar – ainda que de forma idealista – uma lógica para a categoria de *movimento*. Com efeito, a ideia de movimento já aparecia no filósofo pré-socrático Heráclito, desenvolvendo a noção de “fluxo contínuo” das coisas. Entretanto, será Hegel quem elevará a categoria de movimento a estatuto da realidade objetiva, compreendendo o modo de ser desse movimento de maneira absolutamente única e peculiar. Para ele, o “ser” é dinamizado por um movimento próprio e interno sendo, portanto, autodinamizado, automovido. Ademais, a fonte do movimento é a contradição entre a positividade aparente da coisa e a negatividade interna e imanente dela mesma, ou seja, todo fenômeno é portador de potencialidades negativas que forcem a mudança da sua positividade aparente, levando a ruptura de sua forma atual, transformando-a.

15 Portanto, não por acaso, o desenvolvimento da linguagem, a partir da atividade de trabalho, constitui um dos traços que permitiu o salto qualitativo diferenciador entre o ser humano e as outras espécies. Conforme afirmou Kopnin (1978, p. 150), “Não podemos imaginar o conhecimento do homem sem a linguagem, pois a linguagem consubstancia nas palavras os resultados do pensamento”.

16 Kosik está se valendo da famosa passagem de Marx em *O capital*, na qual afirma: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p. 271).

17 Esse processo que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (lógica dialética) pressupõe a superação dos dualismos entre dedutivismo e indutivismo, análise e síntese, abstrato e concreto, lógico e histórico (SAVIANI, 2015). Isso porque toda análise precisa da síntese e toda síntese deve ser avaliada; toda intuição precisa de comprovação e toda comprovação necessita de observação; toda abstração tem base material, mas toda realidade requer abstrações para ser compreensão em essência; o movimento lógico do pensamento se dá a partir do real em sua historicidade e a historicidade permite perceber como algo se formou e chegou a um dado desenvolvimento que pode ser entendido logicamente.

18 Em uma carta a Engels, datada de janeiro de 1858, Marx afirmou que pretendia expor, em uma obra, o que haveria de racional no método que Hegel descobriu, mas, ao mesmo tempo, mistificou (LUKÁCS, 1968).

19 Vale lembrar que as categorias são, para Marx, categorias ontológicas, da ordem do ser na realidade.

20 Para uma melhor compreensão do que Lukács designou de período de decadência ideológica da filosofia, das ciências e das artes burguesas, verificar os ensaios *Existencialismo ou marxismo?* (LUKÁCS, 1967) e *Marxismo e teoria da literatura* (LUKÁCS, 2009).

21 É essa totalidade de elementos não idênticos que sintetizam a expressão “unidade da diversidade” na teoria social marxiana.



TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Iniciamos este livro com um panorama sobre a didática objetivando apresentar ao leitor seu contexto histórico e teórico. Primeiramente, situamos a pedagogia histórico-crítica de maneira breve, de modo que fosse possível aprofundar esses aspectos posteriormente. Em seguida, destacamos o processo de constituição e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, sinalizando a significativa produção acadêmica em torno dessa teoria pedagógica, bem como demonstramos a atualidade dessa corrente em tempos de esvaziamento da educação escolar. O terceiro capítulo foi dedicado à análise dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, permitindo-nos a apreensão das categorias nucleares do materialismo histórico-dialético e do modo como estas compõem teórico-metodologicamente a teoria pedagógica formulada pelo professor Dermeval Saviani.

Neste capítulo, procuraremos enfatizar os fundamentos propriamente pedagógicos da pedagogia histórico-crítica, o que nos permitirá, mais adiante, expor a estrutura geral do método pedagógico histórico-crítico e, posteriormente, adentrar na problemática dos fundamentos didáticos de nossa teoria pedagógica. Para tanto, ensejamos apresentar de modo sistemático os traços essenciais daquilo que Saviani (2011b) delimitou como natureza, especificidade e objeto da educação escolar, à medida que os consideramos elementos determinantes do método pedagógico histórico-crítico, fundamentais para sua apreensão teórico-metodológica verdadeiramente ontológica.

Discorreremos também sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário enquanto elementos centrais para o trato com o conhecimento e sua consequente implicação na organização e desenvolvimento do trabalho didático histórico-crítico. Percorrido esse caminho lógico, consideramos viável abordar especificamente a análise e a explicitação dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, o que será feito no próximo capítulo.

1. NATUREZA, ESPECIFICIDADE E OBJETO DA EDUCAÇÃO

ESCOLAR COMO DETERMINAÇÕES DO MÉTODO PEDAGÓGICO

Conforme explicitado pelo professor Dermeval Saviani no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, um de seus principais esforços foi o de buscar compreender a educação escolar com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, sendo fiel ao seu fundamento filosófico, o materialismo histórico-dialético, analisar e entender a questão educacional em meio à captação do movimento objetivo do processo histórico, das condições materiais da existência humana.

Ora, como já buscamos explicitar, o que se chama de desenvolvimento histórico nada mais é que o processo historicamente situado, no decorrer do qual os seres humanos produzem a sua existência por meio do trabalho, que é o ato de agir na natureza, transformando-a em busca da satisfação das necessidades próprias dos humanos. Assim compreendido, o trabalho é a essência do ser humano, portanto categoria ontológica e histórica fundamental do existir dos homens.

Nessa acepção, a essência humana não é uma dádiva divina ou natural, uma vez que ela é um feito humano, produzida pelos próprios seres humanos em determinadas circunstâncias históricas. E, assim, conclui Saviani (2007b, p. 154, grifo nosso):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, *um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.*

Portanto, os indivíduos necessitam produzir sua existência e o fazem por meio do trabalho, mas, para tanto, precisam formar-se. Logo, a origem da educação coincide com a própria existência dos seres humanos (SAVIANI, 2007b). Isso esclarece os fundamentos histórico-ontológicos da relação entre trabalho e educação, uma vez que a maneira de garantir a existência da vida humana também passa pela transmissão, de geração para geração, dos conhecimentos dos meios necessários que permitiam a produção da existência.

No entanto, se a condição originária dessa relação era de identidade entre trabalho e educação, visto que nas relações sociais de produção das comunidades primitivas “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la [...] apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007b, p. 154), tal condição foi alterada pelo desenvolvimento da produção material da vida social.

Com efeito, a apropriação privada dos meios de produção, sendo a propriedade particular da terra a sua primeira forma de expressão material, bem como a divisão social do trabalho, elementos estruturantes do modo de produção escravista antigo, provocaram também uma divisão no interior da própria educação:

A partir do escravismo antigo, passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais [SAVIANI, 2007b, p. 155].

Dessa maneira, é a educação dos homens livres que dá origem à escola, instaurando a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2001). Mas, posto que ali a escola era destinada somente aos indivíduos do sexo masculino e pertencentes à classe dominante, a educação escolar não correspondia à forma principal de educação, o que atravessou boa parte da história da humanidade, ainda que com as peculiaridades de cada época. “Desde a Antiguidade a escola foi se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (SAVIANI, 2007b, p. 156).

Vale ainda destacar que, no Brasil, o reconhecimento da instrução pública como uma questão de Estado só se efetivou após a Revolução de 1930, quando “começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular” (SAVIANI, 2001, p. 6). De lá para cá, construímos leis de diretrizes e bases (1961, 1996) e suas reformas (1968, 1971), mas ainda permanecemos tomados de uma concepção liberal contraditória entre objetivos proclamados e objetivos reais que instalam a cisão entre “a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2001, p. 191). No entanto, essa constatação não deve ser imobilizadora, transformando-se em resistência ativa para “construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira” (SAVIANI, 2001, p. 238).

Decorre daí a análise historicizadora da problemática da escola na sociedade moderna, que a pedagogia histórico-crítica se empenha em explicitar tendo como pressuposto o caráter histórico e objetivo do desenvolvimento da realidade humana, resultando em sua explícita “defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (SAVIANI, 2011b, p. 88).

Foi também sob tais fundamentos que o autor delineou a *natureza da educação*, compreendendo-a por meio da própria apreensão da natureza humana. Se a natureza da educação é ser um processo de trabalho, é preciso então identificá-la com a categoria de produção de trabalho não material.

Saviani (2011b, p. 12) explica o trabalho material como aquele que produz bens materiais, e o trabalho não material, por sua vez, está vinculado “à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. Claro que não podemos separar rigidamente trabalho material e não material, pois o primeiro necessita do planejamento, da antecipação em ideias do objetivo da produção material, e isso também é próprio do trabalho não material. Por seu turno, a produção não material não seria propriamente produção se não tivesse base no mundo real, bem como não se concretizaria sem o trabalho material. Portanto:

Assim como a produção material exige o pensamento, a linguagem e os conhecimentos que são, conforme Duarte (1993), objetivações não materiais, a produção não material não existe sem as determinações materiais, a começar da própria materialidade do corpo humano e dos recursos materiais empregados, por exemplo, numa aula [DUARTE et al., 2012, p. 99].

Antes de avançarmos, é preciso assinalar que as críticas dirigidas à pedagogia histórico-crítica quanto a uma suposta inadequação de considerar a educação como trabalho perdem de vista que a adjetivação da educação como trabalho educativo *não* leva à conclusão de que “trabalho e educação são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (SAVIANI, 2012b, p. 132). Do mesmo modo, é preciso cuidado para não atribuir apressadamente a Saviani uma concepção de trabalho não material idealista e/ou empírico-sensitiva¹. Como explicam Duarte et al. (2012, p. 94-95), ao analisar a especificidade da educação escolar, Saviani:

toma por base a distinção feita por Marx (1974, pp. 346-347, tradução nossa) entre dois tipos de produção não material (ou imaterial): “A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso que têm uma forma distinta dos produtos e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. [...] 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc.”

Assumindo então o trabalho educativo como pertencente à categoria não material, Saviani (2011b, p. 13) assevera que “esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza”. E é aqui que o autor adentra na análise da *especificidade da educação escolar*.

A produção não material coincide com a produção do saber. Não todo e

qualquer tipo de saber produzido ao longo da história, como o saber intuitivo, prático, religioso ou afetivo. Mas sim o saber objetivo produzido historicamente com base nos conhecimentos advindos das ciências, das artes e da filosofia, uma vez que é esse tipo de saber que passa a predominar na sociedade moderna e na educação escolar contemporânea, forma principal e dominante de educação nessa etapa histórica – e que ainda não se esgotou –, que corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista. Consequentemente:

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar de educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais [SAVIANI, 2011b, p. 96].

Esse saber objetivo, metódico, sistemático e elaborado com base nas ciências, artes e filosofia, que é objeto específico da educação escolar, permite que o trabalho educativo cumpra com sua natureza de produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, configurando-se como aqueles elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos.

Não obstante, conforme já alertara Saviani (2011b), não basta a existência desse saber objetivo e sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor possam fazer cumprir a finalidade educativa. Foi assim que Saviani caracterizou o *objeto* da educação escolar:

o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. [...] Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um determinado tempo, é o que convencionamos chamar de “saber escolar” [SAVIANI, 2011b, p. 13-18].

Anteriormente afirmamos que a educação é uma atividade mediadora da prática social. Ela é assim definida porque cumpre o papel de humanizar os indivíduos, elevando o padrão cultural e dando-lhes condição de intervir no intuito de transformação social (superação da sociedade alienada). Conforme Betty Oliveira (1994), Saviani não dá à educação o poder de transformação direta (por isso ela é mediadora) nem às consciências uma transformação autônoma (independente das estruturas sociais). Por isso, para Saviani, a educação deve comprometer-se com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social. Logo, é preciso assumir posição de

classe, o que a pedagogia histórico-crítica faz sem titubear, alinhando-se aos interesses da classe trabalhadora:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. [...] a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção [SAVIANI, 2011b, p. 72].

É importante ressaltar, pois, que ao elaborar a natureza, a especificidade e o objeto da educação, o autor nos indica três elementos cruciais que deverão pautar todo o processo educacional, especialmente o trabalho didático: conteúdos, formas e o sujeito do processo educativo. No que se refere ao terceiro elemento, Saviani pressupõe, conforme explicitamos no capítulo anterior, um aluno concreto, necessariamente caracterizado e compreendido como síntese de múltiplas determinações, diferenciando-se do aluno empírico, cujas necessidades se limitam à imediatez da empiria fenomênica² (SAVIANI, 2012b, 2013a).

Porém, foi com o trabalho desenvolvido por Martins (2013) abordando as relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, tendo como aporte teórico a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a pedagogia histórico-crítica, que foi possível compreender de maneira mais profícua a questão das necessidades concretas do aluno na educação escolar, considerando-se o seu processo de desenvolvimento.

A autora desenvolveu a ideia da tríade *conteúdo-forma-destinatário*, colaborando para o avanço das explicações e formulações no campo da pedagogia histórico-crítica, pois, como o próprio Saviani já indicava na década de 1990, um dos grandes desafios teóricos que a pedagogia histórico-crítica teria que enfrentar era relativo à “articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria, que [estava] requerendo um grau maior de desenvolvimento e de sistematização” (SAVIANI, 1994, p. 244). Vai daí a contribuição de Martins (2013), ressaltada por Saviani em seu prefácio, ao assinalar que “pela primeira vez, são apresentados com clareza e consistência os fundamentos psicológicos da educação na perspectiva da psicologia histórico-cultural articulada à pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2013b, p. xiii).

Consideramos primordial a compreensão dialética da tríade conteúdo-forma-destinatário para a correta apreensão do método pedagógico histórico-crítico, objeto deste capítulo. Sendo assim, nos ateremos sobre esses três elementos que, destacamos, devem estar dialeticamente articulados e só podem ser tratados em separado para fins de exposição.

2. A TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO NO TRATO COM O SABER SISTEMATIZADO

No livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* (SAVIANI, 2000a), cujo conteúdo trata da ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE), o autor realiza uma análise sobre a estrutura do homem e demonstra como diferentes interpretações pedagógicas (pragmatismo, psicologismo, liberalismo, intelectualismo etc.) não podem dar conta de responder “O que é o homem?”, exceto assumindo a impostação teórico-metodológica dialética. O autor recupera essa discussão em seu texto *Infância e pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2013a, p. 272), ali acrescentando “a linha de ação que a pedagogia histórico-crítica propõe aos que se dedicam à educação da infância”. Nesse sentido, faz considerações sobre o método pedagógico (que serão exploradas mais adiante) e sobre a formação do professor, que:

deverá assegurar-lhe [...] compreensão sintética [da realidade social] que lhe permitirá identificar as *formas* mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber objetivo em *conteúdos* escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos *alunos*, no espaço e tempo escolares [SAVIANI, 2013a, p. 278, grifo nosso].

Como se observa, o autor articula os três elementos que destacamos como fundamentais ao entendimento do trabalho educativo. Exploremos, pois, mais aspectos do destinatário da educação escolar.

Admitido que o ser humano se humaniza em consequência de um complexo processo formativo, o autor analisa a estrutura do homem indicando certos *a priori*s que situam o ser humano. São eles: *a priori* físico (o ser humano corresponde a um corpo, que está situado em outro corpo, o mundo, no qual influencia as condições climáticas, geográficas, topográficas etc.); *a priori* biológico (o ser humano é um organismo vivo, que funciona de maneira complexa e sofre influência de hábitos de higiene, saúde e alimentação); *a priori* psicológico (o ser humano é composto, para além do biológico, pela sua subjetividade, seu “mundo interior”, que expressa as particularidades de cada indivíduo, cognitivas e afetivas, construídas objetivamente); e o *a priori* cultural (o ser humano não vive em um mundo somente natural [físico], nem tem seu próprio organismo [biológico] e aparato psicológico concebidos independentes de um meio humano já instituído, portanto historicamente elaborado, constituindo o mundo da cultura). Esses *a priori* formam o *aspecto empírico* do ser humano, que o tornam um ser situado, determinado, mas que reage às situações, podendo aceitá-las, rejeitá-las ou transformá-las. Essa capacidade expressa o caráter livre do ser humano, em seu *aspecto pessoal* ou voluntário, “pois salienta que o homem é um ser capaz de tomar decisões,

capaz de querer, de escolher, de fazer opções e engajar-se por elas” (SAVIANI, 2013a, p. 262).

Se a educação se concentra no aspecto empírico, teremos que concluir que nada ela pode fazer pelo ser humano, pois ele já está determinado por seus condicionantes. De outro modo, se a educação pender para o aspecto pessoal, ou ela nada deve fazer, de modo a respeitar a “liberdade de escolha” dos sujeitos ou realçará a responsabilidade como “educação da vontade”, caindo no moralismo (SAVIANI, 2013a). Mas assim prossegue a questão sobre a legitimidade da educação. Saviani salienta então um terceiro aspecto na estrutura do ser humano: o *aspecto intelectual*, que possibilita a comunicação. “A realidade do aspecto intelectual se traduz adequadamente pelo termo *consciência*” (SAVIANI, 2013a, p. 266), que pode ser categorizada como irrefletida ou refletida. Na consciência irrefletida predominam estados emocionais que afetam o sujeito e é dela que decorrem experiências cotidianas, as quais se instituem como objetivações em si. Por sua vez, a consciência refletida não se deixa afetar pelas emoções na mesma proporção da consciência irrefletida e se institui com base no conhecimento e nos comportamentos por este demandados, por exemplo, o acionamento da memória e atenção voluntárias.

Obviamente que não há uma separação estanque entre essas duas expressões da consciência, sendo que os indivíduos podem passar da irrefletida à refletida, por exemplo, “num filme ou numa peça teatral que desperta alguma emoção forte, [em que] o espectador pode persuadir-se de que está apenas assistindo, para suportar melhor, para superar o estado emotivo” (SAVIANI, 2013a, p. 268). Ou o inverso, por exemplo, um dado conhecimento que possuímos em um momento de afetação emocional não nos impede de uma atitude impulsiva.

Concentrar-se no aspecto intelectual leva ao “intelectualismo” pedagógico, que teve Herbart como principal representante e cujo erro consistiu “no fato de hipertrofiar o aspecto intelectual em detrimento dos demais, dando pouca importância para as diferenças situacionais de espaço e tempo e para as diferenças pessoais dos educandos” (SAVIANI, 2013a, p. 268-269). Mas Saviani não descarta o aspecto intelectual. Ao contrário, entende que este legitima a educação por expressar-se como aspecto da estrutura do ser humano que possibilita a comunicação entre os homens de tal modo que, articulando-se aos aspectos empírico e pessoal, mobiliza, dirige, instrui, tornando cada um um ser humanizado.

Mafalda, personagem do cartunista argentino Quino, em uma de suas tirinhas trava o seguinte diálogo com sua amiga Susanita:

Mafalda: Daqui alguns dias vamos começar a escola. Já imaginou, Susanita? Vamos aprender a ler, a escrever, a fazer contas!... Não é maravilhoso?

Susanita: É... Por um lado é... Mas por outro é triste desperdiçar toda uma vida dedicada ao analfabetismo [QUINO, 2010, p. 55].

Quino, com sua ironia criativa, aborda a entrada da criança na escola e o que muda radicalmente em sua vida a partir de então. O mesmo faz Lucio Lombardo Radice, de maneira mais acadêmica, no livro *Educação e revolução*, defendendo a escola, sua função de ensinar a ciência e, portanto, seu papel na formação dos indivíduos. No capítulo intitulado “Eles querem crescer”, Radice defende que as crianças não sejam educadas com “criancices”. O autor exemplifica com os “livros de leitura”, nos quais se endossam, em lugar de combater, o animismo e o artificialismo infantis. Nesses livros, “Todos falam: as pedras, os animais, as flores, as estrelas. E não só falam como andam, vão à escola, dão mostras de temperamento, recebem prêmios e castigos” (RADICE, 1968, p. 52). Segundo o autor, para além da “deseducação moral” contida nesses livros, eles se prestam a uma deseducação intelectual ao tentar manter na infantilidade o pensamento da criança⁴. O que Radice (1968, p. 254-255) sustenta, assim como nós, é:

dar a todos, desde a primeira infância, uma *positiva* educação intelectual e moral, baseada no *engajamento* terreno, na participação inteligente, *desinteressadas* e criadora dos indivíduos no esforço de progresso da humanidade numa determinada época histórica. Cremos que a criança deva ser educada no sentido de tornar-se um homem aberto, ativo, simpático, que descobre e constrói a realidade com desinteressada alegria. Cremos que ela deva tornar-se um homem que sabe muito bem que as coisas que ele cria serão superadas e, não obstante, se sente feliz delas servirem a uma geração, ajudarem-na a viver melhor do que a geração que a precedeu. Um homem perfeitamente consciente da vida breve de suas ideias e seus trabalhos, mas alegremente seguro do caráter positivo delas, do caráter necessário delas para os homens que virão depois e irão mais além do que nós.

O ser humano apresentado por Radice (1968, p. 240) é um sujeito histórico, concreto, que se constrói revolucionariamente como indivíduo *de e para* o seu tempo e, concomitantemente, *para além dele*. Para tanto, o autor advoga uma formação na qual a ciência seja ensinada não como algo harmônico e completo, mas como aquilo que permanentemente se renova (uma revolução destruidora do que era a ciência ontem). Assim, com Saviani (2013a) e Radice (1968), sintetizamos uma concepção de ser humano reiterando o que já assinalamos no capítulo anterior e avançando em direção ao papel da escola em seu desenvolvimento. Concordamos com Radice (1968, p. 39) ao afirmar que a escola “é o terreno de luta em prol do novo contra o velho” e que ela é espaço privilegiado para a realização de um trabalho não material, cuja especificidade é referida:

aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens [SAVIANI, 2011b, p. 20].

Essas relações pedagógicas são asseguradas por meio dos conteúdos escolares, que constituem tema central para a pedagogia histórico-crítica e também objeto de boa parte das críticas a essa teoria endereçadas, seja pelos pós-modernos – que por hipertrofiarem sobremaneira as singularidades, entendem que pautar conteúdos é violentar a natureza do grupo cultural ao qual o indivíduo pertence e sua espontaneidade –, seja no próprio campo marxista – ao julgarem que os conhecimentos produzidos no interior do capitalismo não dispõem de nenhuma validade para a construção da sociedade comunista. Sobre essas críticas, de um lado e de outro, há várias publicações que podem ajudar o leitor a desvelar suas filiações, repercussões e implicações⁶. De nossa parte, nos concentraremos na exposição do que é o *conteúdo* defendido pela pedagogia histórico-crítica e porque a *forma* é inseparável dessa discussão.

Para compreender a relevância do conteúdo do trabalho educativo, é necessário caracterizar as objetivações realizadas pelos seres humanos, de modo que se possa constatar quais são as mais desenvolvimentistas e que por essa razão devem pautar a educação escolar.

A dinâmica do trabalho se expressa na dialética apropriação-objetivação. Essa relação não aparece somente na criação de algo novo, como já salientamos anteriormente. É preciso, até mesmo para a produção do novo, que a reprodução ocorra, ou porque nela se mostram novas possibilidades ou porque o avanço do conhecimento é dependente das apropriações-objetivações anteriores que devem ser conhecidas e assimiladas.

Na educação básica, por exemplo, trabalhamos com a reprodução do gênero humano mais do que com seu caráter criador. Mas atenção: enquanto desenvolvimento de cada indivíduo essa reprodução é criação. A linguagem, por exemplo, sistema de signos desenvolvido pela necessidade de comunicação proveniente da atividade coletiva e vital dos seres humanos, é uma forma na qual se expressa a relação entre reprodução e criação. Isso porque a atividade deixa de ter caráter apenas comunicativo para adquirir *status* de atividade de pensamento e possibilita, por meio de sua reprodução, o desenvolvimento do indivíduo (nesse caso, se expressa como criação) e sua inserção como parte do gênero humano (e aqui, como reprodução). É nesse sentido que se dá a importância da socialização do conhecimento, que garante a reprodução em cada indivíduo daquilo que já foi constituído pelo gênero e que poderá viabilizar a criação do novo. Como defende Gramsci (1966, p. 13-14):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, *difundir criticamente verdades já descobertas*, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Decerto, é na dialética objetivação-apropriação como mediação entre o indivíduo e o gênero que se forma a subjetividade humana. Nesse sentido, temos o clássico exemplo de Marx (2010) sobre o ouvido musical, o olho para a beleza, enfim, os órgãos dos sentidos humanizados e a necessidade de que sejam desenvolvidos objetivamente:

assim como a música desperta primeiramente o sentido musical no homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma de minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os do não social [MARX, 2010, p. 110].

Logo, do ponto de vista do trabalho pedagógico, cabe questionar: Se entendemos que a educação escolar tem papel importante no processo de humanização, como realizar essa mediação entre indivíduo e gênero? O que poderemos alcançar com determinadas escolhas? Quais manifestações artísticas, conhecimentos científicos e filosóficos poderão promover o mais avançado grau de desenvolvimento dos indivíduos?

O aluno que frequenta a escola alcançará certos desenvolvimentos. Seria irreal afirmar que ele nada apreende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas *sobreviver* nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de *viver* plena e maximamente. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver. As pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006), que se aprofundam cada vez mais na sociedade capitalista, cumprem dignamente papel alienador e fetichizado na formação dos indivíduos. E é claro que essas não são as condições necessárias ao desenvolvimento mais avançado do gênero humano, mas sim aquelas que atendem às premissas neoliberais de flexibilidade, múltiplas habilidades, capacidades adaptativas, entre outras, que povoam a educação escolar travestidas de liberdade, diversidade, respeito e multiculturalidade.

Conforme conhecido debate acerca das objetivações do gênero humano no interior do campo da pedagogia histórico-crítica, Duarte (2013) diferencia, com base nos estudos de Agnes Heller, dois tipos de objetivações: em si e para si. As primeiras, voltadas à vida cotidiana, poderíamos dizer que se alinham às pedagogias do “aprender a aprender”, e as segundas são aquelas que se referem à vida não cotidiana e que, defendemos, deveriam pautar o conteúdo escolar. Vejamos mais de perto essas duas categorias de objetivações.

O trabalho de um ser humano ou de um grupo de indivíduos se expressa

no resultado da atividade, como a produção de um instrumento, por exemplo. Porém, além do trabalho dos que diretamente participaram daquela produção, o resultado alcançado revela o acúmulo da experiência histórica das gerações precedentes e seus instrumentos. Ele é, pois, “resultado da história de ‘gerações’ de instrumentos do mesmo tipo, já que, durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social. Por essa razão *parece-me adequado considerar uma objetivação como síntese da atividade humana*” (DUARTE, 2013, p. 41, grifo nosso).

As objetivações, em seu desenvolvimento histórico, firmaram-se como diferentes esferas de objetivação do gênero humano, fundamentalmente se configurando nas objetivações em si – os objetos, a linguagem e os usos e costumes – e nas objetivações para si – a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política. Qual o fundamento dessa diferenciação? Quando os seres humanos viviam ainda de maneira bastante primitiva, reproduzir o indivíduo era praticamente equivalente a reproduzir a sociedade. Com a divisão social do trabalho e o surgimento da propriedade privada, as objetivações humanas passam a ser diferenciadas, pois se alteram as relações de produção e de desenvolvimento das forças produtivas (DUARTE, 2007). No caso das objetivações em si:

As formas heterogêneas das atividades cotidianas são guiadas e organizadas por essas três objetivações. As três guiam o *conjunto* de nossas atividades, da atividade do homem, porém, existe entre elas uma “divisão do trabalho”, na medida em que cada uma delas exerce sua função de guia e principalmente sobre uma outra manifestação humana. Nesse sentido – e recordando as considerações anteriores – podemos dizer que os utensílios (os produtos humanos) guiam, sobretudo, a atividade material concreta; os costumes, os modos de comportamento; e a linguagem, o pensamento. E inversamente: os utensílios, as objetivações materiais, são, sobretudo, os produtos do movimento finalizado do trabalho; os costumes são objetivações de modos de vida derivados da produção e distribuição, assim como de outras atividades sociais; na linguagem se objetiva fundamentalmente o pensamento humano [Heller, 1977 apud DUARTE, 2013, p. 150].

O problema é que as objetivações em si, ainda que expressem desenvolvimento humano, não estabelecem relação fundamental entre a formação do indivíduo e sua consciência desse processo. Elas são espontâneas (aprende-se a linguagem oral, por exemplo, falando; da mesma maneira que os costumes se podem enraizar nos indivíduos baseados em pré-conceitos, preconceitos, estereótipos, fundamentos religiosos etc., que se revelam frágeis do ponto de vista da razão⁷), pragmáticas, probabilísticas, imitativas, aproximativas, pautadas por analogias, hipergeneralização, enfim, manifestam-se limitadamente, uma vez que refletem como os indivíduos lidam com tais objetivações no cotidiano (DUARTE, 2013). A apropriação dessas objetivações se dá de maneira heterogênea, exigindo “diferentes capacidades cognitivas e

diferentes tipos e níveis de sentimentos” (DUARTE, 2013, p. 154). Podemos concluir, pois, que nessa heterogeneidade torna-se difícil realizar os aprofundamentos necessários para poder tratar dessas atividades como algo para além do cotidiano.

Nesse sentido, também podemos destacar que as teorias pedagógicas que defendem uma suposta liberdade, diversidade, multiplicidade, induzem ao trabalho pedagógico pautado por objetivações menos desenvolvimentistas (aquelas do “sobreviver”) e, além disso, em complementação, essas correntes consolidam premissas do capitalismo que facilmente podemos observar nos discursos neoliberais.

Todos os modos de existência expressam uma forma de cotidianidade que não é homogênea, isto é, a condição de classe é determinante na vida diária dos indivíduos. O capitalista, o senhor feudal, o nobre, não convivem/conviveram com as mesmas problemáticas do operário, servo ou escravo. Apesar disso, como salienta Kosik (2002), todos estão/estavam submetidos a um mesmo fundamento: o modo de produção, seja ele capitalista, feudalista ou escravagista.

Na vida cotidiana, marcada pelo modo de produção, se estabelecem nossas atividades, o tempo destinado a elas, nossas experiências etc. Dessa maneira, a cotidianidade transforma-se em um modo de viver instintivo. Para Kosik (2002), é uma expressão mecânica de ação e vida aceita sem exame refletido e consciente de sua constituição. A vida cotidiana está, pois, baseada em nossa própria experiência, em nossas próprias possibilidades, em nossos próprios domínios. Trata-se, portanto, do mundo fenomênico, aparente, que se manifesta na imediatez factual do próprio viver.

Assim, “Para que o homem possa descobrir a verdade da cotidianidade alienada, deve conseguir dela se desligar, liberá-la da familiaridade, exercer sobre ela uma ‘violência’” (KOSIK, 2002, p. 89). Esse é o papel das objetivações para si que na prática pedagógica deve ser o dispositivo de produção de “carecimentos não cotidianos”, que não surgem do nada ou são completamente estranhos ao pensamento cotidiano. Deve existir, pois, um processo de superação por incorporação da vida cotidiana (DUARTE, 2007). É como explica Kopnin (1978, p. 304, grifo nosso), ao relacionar os conhecimentos científico e rotineiro (de senso comum) e suas linguagens:

Pode-se dizer que o abismo entre a linguagem da ciência e a linguagem rotineira aumenta, por um lado, diminuindo provavelmente, por outro. Ele aumenta se entendermos por rotineira a linguagem desprovida da terminologia científica moderna, mas quase não encontramos mais esse tipo de linguagem na prática. *O abismo diminui, pois a ciência e sua terminologia penetram intensamente também na consciência habitual das pessoas.* O ajustamento do conhecimento das pessoas ao nível do científico é um processo de desenvolvimento cultural. Além do mais, a ciência, ao que se sabe, não para, mas se desenvolve permanentemente, progride; por isto o dispositivo conceitual, atinente, digamos, aos fenômenos da eletricidade, é característico da ciência do século XIX, [e] torna-se hoje rotineiro

diante da elevação do nível de conhecimento da física. Um dia a terminologia da física moderna também se incorporará à consciência comum das pessoas, mas até lá a ciência também avançará. Logo, a diferença entre o conhecimento científico e o rotineiro continuará a manter-se, mas não é estática e sim dinâmica, incentivando-nos a difundir por todos os meios o conhecimento científico, exigindo a elevação do conhecimento rotineiro até o nível de científico com sua linguagem específica.

Portanto, as objetivações para si exigem ultrapassar o âmbito da vida cotidiana, que, já afirmamos, é heterogênea. Somente assim o indivíduo singular poderá situar-se no interior da genericidade humana, criando com ele uma relação homogênea. “O processo de homogeneização é, antes de mais nada, uma exigência do processo de reprodução do ser da sociedade” (DUARTE, 2007, p. 62). A homogeneização necessária às objetivações para si depende do atendimento de três critérios básicos: intencionalidade, concentração e superação da visão particular do indivíduo sobre o fenômeno (DUARTE, 2007).

Em relação ao *primeiro critério*, intencionalidade, podemos afirmar que a atividade educativa visa posicionar os indivíduos em relação direta com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, de tal modo que, como objetivações para si, sejam apropriados deliberadamente, conscientemente. Vai daí a importância didática do planejamento, do uso adequado das metodologias de ensino diretivas e a seleção correta das formas de avaliação. Nesse sentido, a intenção está voltada ao *ensinar*, produzindo motivo para *aprender*. Se não tomarmos cuidado com o entendimento que damos à intencionalidade, podemos cair no fácil discurso de culpabilização do aluno, como aquele que não aprende porque não está interessado, motivado, que não tem o desejo de aprender.

O *segundo critério*, concentração, diz respeito ao requerimento das forças e capacidades do sujeito singular para uma única tarefa em dado momento. Isso não significa isolar a aprendizagem de algo de seu todo, mas dar aos alunos as condições necessárias para aprender debruçando-se com esforço sobre a atividade de estudo (DUARTE, 2007, 2013). Nas atuais circunstâncias da educação, pautada por ideários pedagógicos naturalizantes e espontaneístas, esse é um problema que tem tomado cada vez mais lugar no cotidiano da escola, invadida por laudos médicos dos mais variados, mas especialmente de diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)⁹. Novamente chamamos a atenção do leitor para o sentido da didática para concretização da concentração. Sem um plano de trabalho preciso, objetivo, adequado aos estudantes – considerando faixa etária, aprendizagens já alcançadas/a alcançar, comportamentos sociais culturalmente já formados/a formar – e à natureza do conteúdo de ensino, a possibilidade de observarmos desatenção, indisciplina, agressividade, apatia etc., é bastante grande. Parafraseando Abrantes e Martins (2007), não subsidiar adequadamente o trabalho didático é deixar os estudantes à deriva, como alguém que foi jogado

na água sem ser ensinado a nadar.

Por fim, o *terceiro critério*, homogeneização, diz respeito à superação “da particularidade do indivíduo e [que seja] mantida uma relação direta com sua condição de ser genérico” (DUARTE, 2007, p. 68), bem como sua própria personalidade expresse o que há de mais essencial, de mais genérico para que se aproprie dos conhecimentos de determinada objetivação. Ao realizar o processo de homogeneização, a educação escolar contribui para a reprodução da sociedade, do gênero humano, ao mesmo tempo em que possibilita que cada indivíduo se objetive apropriando-se das objetivações para si. Em outras palavras, quando a escola ensina a ciência, ela tanto contribui para que o conhecimento científico se desenvolva (possibilidade futura de formação de cientistas) quanto permite o estabelecimento de uma relação do indivíduo com a ciência que supera a vida cotidiana (na qual os indivíduos lidam com a ciência de forma pragmática e superficial), fornecendo condições para que os sujeitos “saiam” da heterogeneidade das objetivações em si, tornando a vida cotidiana menos alienada¹⁰ (para além de incorporar os produtos finais da ciência, o indivíduo fundamenta nela seus pensamentos e ações) (DUARTE, 2007). Em termos didáticos, esse critério salienta a necessidade da organização sistematizada dos conteúdos mais qualificados para o desenvolvimento dos indivíduos.

A compreensão das objetivações em si e para si nos auxilia no entendimento da relação entre principal e secundário nos conteúdos escolares. De acordo com Saviani (2011b, p. 14), há conteúdos fundamentais que não podem estar ausentes no ensino sistematizado, posto que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Logo, a cultura erudita deve ser a referência de organização do currículo, enquanto a cultura popular comparece de maneira secundária.

Santos, Gobbi e Marsiglia (2015) explicam que o entendimento da cultura erudita como algo descontextualizado e distante dos sujeitos a quem se destina é um equívoco, pois não se trata de compreender as culturas popular e erudita como dicotômicas. Essa forma de análise limitada é típica de uma lógica não dialética, que descarta a contradição, o movimento e a totalidade. Primeiro, porque desconsidera que a cultura erudita qualifica a expressão da cultura popular, considerando que “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas” (SAVIANI, 2011b, p. 20). Segundo, porque a cultura erudita como derivada da cultura popular, ao enriquecê-la, movimenta ambas e as transforma, como é próprio do entendimento materialista dialético, que não analisa as coisas como estanques e eternas. E terceiro porque se posicionar a favor do conhecimento elaborado e da cultura erudita não significa ser contra a diversidade, uma vez que defender a multiplicidade de culturas é diferente de nossa crítica ao relativismo cultural¹¹ (DELLA FONTE, 2011).

Nesse ínterim, vale a pena nos estender um pouco mais sobre a categoria

totalidade, visando aproveitá-la para aprofundar nossas reflexões sobre o trabalho pedagógico, visto que ela não é sinônimo de “tudo”, como comumente é associada no senso comum pedagógico. Se tentássemos abarcar o conhecimento de tudo, tendo em vista que sempre é possível acrescentar fatos novos a um conhecimento anterior, a tarefa de conhecer seria impossível, tornando-se a totalidade uma mística. Conforme Kosik (2002, p. 44):

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

Totalidade precisa de organicidade, uma vez que o conhecimento de um dado fenômeno ou objeto exige a apropriação da objetividade e da processualidade de sua totalidade de relações nas quais ele está inserido e que lhe constituem (DELLA FONTE, 2011). É assim que a educação absorve contribuições de diferentes áreas do conhecimento (como a sociologia, psicologia, história, filosofia etc.) em torno de seu objeto próprio (SAVIANI, 2008a). Desse modo, “do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza” (SAVIANI, 2011b, p. 13). Mas, para que isso ocorra, a articulação precisa se dar em torno de uma mesma matriz teórico-metodológica em virtude de suas especificidades, expressando uma determinada visão de mundo, ser humano e sociedade. Sem essa articulação orgânica, fatos (ou disciplinas) isolados “são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio” (KOSIK, 2002, p. 49).

Na elaboração da pedagogia histórico-crítica, na estrita correlação entre seus fundamentos (filosóficos, históricos, sociológicos, políticos, psicológicos – seus fundamentos teóricos) e práticas pedagógicas disciplinares (devidamente fundamentadas e relacionadas ao currículo, planejamento, métodos de ensino, recursos pedagógicos, avaliação), essa totalidade também pode e deve ser observada. Vai daí que nosso estudo se debruce sobre os fundamentos pedagógicos e didáticos da pedagogia histórico-crítica em sua vinculação com o materialismo histórico-dialético. Tais fundamentos necessitam ser entendidos enquanto princípios gerais, orientadores do ato de ensinar histórico-crítico, porém sem descartar e deslegitimar as especificidades das disciplinas pedagógicas que configuram o currículo escolar. Entendemos que, enquanto construção coletiva e valendo-nos do princípio da totalidade curricular no que diz respeito à relação entre método pedagógico e as diferentes disciplinas curriculares, não cabe a nós oferecermos contribuições

específicas em todos os campos da educação, nem ao menos devem todas as contribuições estarem relacionadas a todas as especificidades da educação. É do esforço conjunto que se organiza a totalidade com a multiplicidade de enfoques, possibilidade efetivada como resultado de uma elaboração sempre proposta como obra coletiva.

O princípio da totalidade também é fundamental para que compreendamos o papel dos conteúdos e das respectivas disciplinas curriculares na educação escolar, em que pese o já postulado no capítulo anterior quando abordada a questão da universalidade do conhecimento objetivo.

Mas tomemos cuidado para não confundir totalidade com a ideia de interdisciplinaridade, não compartilhada pela pedagogia histórico-crítica na forma como se apresenta na atualidade, sobretudo pelas contemporâneas pedagogias hegemônicas produtivistas e que pode, à primeira vista, parecer superar a fragmentação do conhecimento disciplinar.

A primeira observação importante é que uma ação educativa verdadeiramente interdisciplinar requer condições organizacionais, como jornada em tempo integral para os professores em uma mesma escola, para que pudessem “participar da gestão da escola, das reuniões pedagógicas, envolvendo a proposta curricular, a avaliação do andamento das disciplinas com a verificação do grau em que cada uma vem concorrendo para se atingir os objetivos do conjunto do currículo escolar” (SAVIANI, 2000b, s/p.). Garantidas as condições de organização, poderíamos pensar nas exigências do próprio trabalho pedagógico, que envolveria “a articulação entre as diferentes disciplinas no trato das questões comuns e tendo em vista o objetivo maior para as quais elas deveriam concorrer [...], da formação integral do aluno” (SAVIANI, 2000b, s/p.).

Outro aspecto relevante é que, via de regra, a proposta de interdisciplinaridade tem usado professores de diferentes especialidades para atuar em um mesmo tema, cada um dando “a sua parcela” de contribuição. Mesmo quando isso ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, em que a maioria das disciplinas (exceto artes e educação física) é ministrada pelo mesmo professor regente de turma, a questão não se resolve, pois o “tema gerador” (geralmente transformado em “projeto”, às vezes bimestral, às vezes anual, que agrega algumas ou todas as áreas de conhecimento) é tratado em diversas dimensões, mas na maioria das vezes por uma perspectiva mecanicista e formal em que se sobressai uma lógica de “somatórias de olhares” de cada área ou disciplina para o tema em questão, perdendo-se as reais e profundas possibilidades de relações e nexos interdisciplinares articulados e constitutivos de uma totalidade orgânica. Por essa razão, Santos (2011, p. 242-243) destaca:

Tratar a interdisciplinaridade como um amálgama unificador de disciplinas visando uma harmonia epistemológica é uma solução superficial porque desconsidera que no interior das próprias disciplinas científicas as teorias que as

sustentam, muitas vezes, são divergentes entre si. A concepção de História, ou das categorias da sociologia ou da geografia para um Marxista, por exemplo, é divergente da concepção de um fenomenologista ou pós-moderno. Desse modo, a simples articulação ou diálogo entre as disciplinas, desconsiderando que no interior do debate interno das mesmas há divergências de fundo, torna muito difícil, não raro impossível, a sua articulação para o desenvolvimento de um trabalho conjunto. Isso é algo que deve ser levado em consideração. Com essa afirmação não estou defendendo que no interior dos ambientes acadêmicos ou escolares não deva existir o debate franco e aberto entre teorias divergentes ou disciplinas. Pelo contrário, a pluralidade de ideias inevitavelmente engendra divergências, as quais devem ser enfrentadas e não ocultadas em nome de uma “democracia acadêmico-epistemológica”. Isso tende ao ecletismo e à construção de ilusões em torno da inter ou transdisciplinaridade como a alternativa metodológica superadora da fragmentação do saber.

Saviani (2014, p. 142) explica que a disciplinarização da ciência ocorreu a partir da época moderna, “assumindo características correlatas ao desenvolvimento da produção material que, no mesmo período, aprofundou a divisão do trabalho e a especialização das funções na passagem do artesanato à manufatura e desta à indústria moderna”. Não obstante, foi na segunda metade do século XX¹² que a busca pela interdisciplinaridade como modo de superar a especialização da ciência positivista se evidenciará, mas não por mera coincidência, no exato momento em que começam a aparecer e ganhar certa conotação discursos com apelos: ao questionamento às metanarrativas, ao caráter dubitável da capacidade científica em atingir a verdade, ao ceticismo epistemológico, ao relativismo cultural e ao abandono da dimensão ontológica. No entanto, é preciso questionar:

Falar de um duplo caráter da especialização da ciência e, conseqüentemente de seus reflexos na ciência pedagógica e na organização dos currículos por disciplinas, remete ao exame de como as especialidades são concebidas. Isto é, se são oriundas do processo de divisão social do trabalho no sentido de manutenção das especializações no âmbito da reprodução das relações sociais de dominação ou se são uma *necessidade para o próprio desenvolvimento da ciência* [SANTOS, 2011, p. 230, grifo nosso].

Saviani (2014) e Santos (2011) também nos revelam certa vinculação entre a epistemologia genética de Piaget e os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para o pesquisador genebrino, no primeiro caso, são diversas disciplinas atuando sem que cada uma delas seja modificada ou enriquecida pelas outras. O segundo nível seria da colaboração recíproca entre as diferentes disciplinas, e o terceiro, um sistema no qual não haveria fronteiras entre as disciplinas.

O problema é que nas abordagens disciplinar e interdisciplinar apresentadas o resultado é uma prática eclética (adequada às teorias pós-críticas, e que, não por acaso, Piaget explica ser uma referência sobre o tema da interdisciplinaridade), na qual uma cooperação técnica e científica não se

efetiva e apenas justapõe conteúdos (a perda das “fronteiras” seria, nesse caso, a completa perda de especificidade). Isso porque “Tanto o procedimento disciplinar como o interdisciplinar correspondem àquilo que Lucien Goldmann chamou de ‘método analítico e linear de racionalismo’, que é mais fácil de realizar e de se fazer compreender do que o método dialético” (SAVIANI, 2014, p. 148).

Assim, podemos afirmar que é uma falsa interdisciplinaridade que um “tema gerador” ou “projeto” garanta todos os conhecimentos de cada área. Dessa maneira, “o ecletismo e a falta de rigor teórico [...] fetichiza o interdisciplinar e o transforma numa espécie de panaceia científica e didática para a solução dos problemas do conhecimento e da pedagogia” (SANTOS, 2011, p. 241).

De acordo com Santos (2011, p. 234), “a disciplinarização do conhecimento científico não é algo negativo em si. Tampouco uma patologia que compromete a produção do conhecimento como inferem muitos relativistas epistemológicos e escolanovistas/neoescolanovistas”. Esse entendimento do autor está apoiado no seguinte raciocínio: as coisas podem ser conhecidas objetivamente (aquilo que elas são e não o que nós queremos que elas sejam). Desse modo, o saber sobre as coisas é objetivo, não meramente especulativo, produto do pensamento; tem base na realidade material, na prática histórico-social. E, em virtude de todo o alcance de desenvolvimento e complexificação da vida social na contemporaneidade, torna-se uma exigência metodológica o recurso à análise como momento intermediário para alcance da totalidade sintética do conhecimento das coisas, objetos e fenômenos do real. Assim, “A compreensão do real exige, pelas próprias limitações humanas, que a aproximação do pensamento à realidade se dê por meio do conhecimento das partes buscando estabelecer as relações entre elas tendo sempre consigo a noção de totalidade” (SANTOS, 2011, p. 234-235).

Logo, entendemos que na organização escolar que temos hoje os momentos “artificiosos” de separação no tratamento dos conteúdos são necessários. Cada área de conhecimento tem sua especificidade e não se pode enveredar a outros campos que tirem dela esse caráter. Por isso afirmamos que para se realizar uma prática pedagógica que vá além da interdisciplinaridade, caracterizando-se como uma totalidade, é preciso primeiro que sejamos altamente disciplinares. Saviani (2011b, p. 123, grifo nosso) explica o sentido dessa assertiva considerando:

que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento *analítico* [necessitando] considerar a questão da *síntese*, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de *totalidade*, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho.

O momento analítico, portanto, nos leva à síntese pela diferenciação. Lembremos que para Marx (2008a) síntese é unidade na diversidade:

É isso que torna necessário o momento da abstração. Não chego à *síntese* senão pela mediação da *análise*. Na *síntese* está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na *síntese* eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento *analítico* em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão *sinéctica* percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa [SAVIANI, 2011b, p. 124, grifo nosso].

Essas considerações não nos remetem ao impedimento de alcançar uma educação escolar altamente qualificada. Isso depende da seleção dos conteúdos e da organização deles em torno daquilo que denominamos de currículo, conforme abordado anteriormente.

Com relação ao processo mais específico de ensino e aprendizagem, é de se supor que o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico. É por essa razão que autores como Duarte (2015), Martins (2013), além do próprio Saviani (2011b), têm alertado para o fato de não existir “a” forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica, e menos ainda que essa forma seja correlata de sequências de atividades contidas em planejamento de ensino para a prática social inicial, outras para a problematização, outras para instrumentalização, e assim por diante.

Segundo Saviani (2011b, p. 123), as formas não podem ser descoladas do conteúdo, que deve ser tratado de maneira concreta, pois, “Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma”. A questão pedagógica é a questão das formas, mas é a prioridade do conteúdo que as diferencia. Ademais, conforme já destacado, a forma e o conteúdo se organizam em torno do aluno concreto (que sintetiza relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido), e não do aluno empírico (sujeito aparente, imediato, que expressa certas curiosidades “que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto” (SAVIANI, 2011b, p. 122), não devendo o professor guiar-se por ele). Essas afirmações em nada significam desrespeitar alunos, colocá-los em condição de submissão ou inferioridade. Trata-se de uma questão de coerência teórico-metodológica, tendo em vista nosso entendimento do ser humano como sujeito que se constitui socialmente, a relação entre aparência e essência no processo de conhecimento da realidade objetiva e o papel da educação como mediação da prática social.

Mas, afinal, que forma é essa, ou quais são as formas de organização do trabalho didático para que este então corresponda aos anseios da pedagogia

histórico-crítica? Saviani (2011b, p. 8-9) assevera que:

a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Creemos que essa citação explicita categoricamente que as formas adequadas para a realização do trabalho educativo dependem da conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos tomando-se como referência o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou (cultura erudita!), possibilitando projetar sua transformação.

Sobre o saber escolar, vale retomar o que já mencionamos sobre a cultura erudita e a cultura popular para insistir na afirmação de que “a escola tem a ver com o problema da ciência” (SAVIANI, 2011b, p. 14), mas que precisa de um método pedagógico que permita a conversão do saber sistematizado em saber escolar, garantindo sua sistematização e viabilizando as condições de sua apropriação, dosando e sequenciando as atividades escolares. É a isso que Saviani denomina de saber escolar. Este, sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre *forma* e *conteúdo*), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (*objetivos*), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (*condições*) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (*destinatário*).

As formas pedagógicas adequadas são, portanto, todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar (fim a atingir). Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário). Por essa razão, Saviani (2011b) explica que quando a Escola Nova criticou o ensino tradicional pelo mecanicismo de sua forma, ela estava correta, pois a pedagogia tradicional perdeu de vista os fins do ensino. No entanto, o equívoco do escolanovismo foi considerar “toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade” (SAVIANI, 2011b, p. 17). Logo, o automatismo defendido pelo autor é entendido como mecanismo necessário de se dominar para que os sujeitos possam ser criativos e conquistar cada vez mais liberdade de pensamento.

Saviani (2011b) exemplifica o automatismo mencionando o aprender a dirigir um automóvel, o tocar um instrumento musical e o processo de alfabetização. Segundo ele, somente dominando os atos envolvidos nessas tarefas é que o aprendiz deixa de sê-lo e aí pode exercer as atividades com liberdade. Em outras palavras, para fazer uma composição, o artista precisa dominar as técnicas e a linguagem musical de tal modo que possa concentrar-se no conteúdo contido nelas. Mas esse músico não será bem-sucedido em seu processo criativo se, para além do automatismo instrumental, não tiver um amplo repertório sobre música, que lhe permita elaborar uma forma musical enriquecida em seus elementos de densidade, timbre, intensidade, altura e duração que constituem harmonia, melodia e ritmo. Por isso, automatismo não é necessariamente sinônimo de mecanicismo, assim como forma e conteúdo são inseparáveis e tornam possível o pensar em sua expressão mais rigorosa.

Caputar a realidade em suas múltiplas determinações e relações numerosas depende da assunção de uma concepção de mundo pelo professor (que deve possuir uma visão sintética para poder ensinar) de modo que possa transformar a visão de mundo dos alunos (que, de início, é sincrética, tendo o trabalho educativo condição de transformá-la). Conforme Duarte (2015, p. 9), os elementos culturais (os conteúdos) são contraditórios e heterogêneos, “necessariamente marcados pela luta ideológica, que sempre acompanha a luta de classes”. Nessa luta, temos a disputa de concepções de mundo, e os conteúdos escolhidos para a composição do currículo indicam uma tomada de posição sobre elas.

Assim, a pedagogia histórico-crítica não defende uma educação escolar que abra mão dos conteúdos construídos historicamente, mesmo que tais conteúdos tenham sido desenvolvidos no interior da sociedade capitalista. “Ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo” (DUARTE, 2015, p. 10). Ainda segundo o autor, isso significa organizar o trabalho pedagógico desde os primeiros anos de escolarização¹³ até o ensino superior, pois a formação da concepção de mundo é um processo derivado de tudo o que nos apropriamos desde a primeira infância. É por essa razão que Gramsci, citado por Saviani (2013a, p. 276),

ironiza de forma cáustica a instrução recebida por seu filho Délío, marcado pelo princípio da “livre atividade da criança” defendido pela pedagogia que se autoproclama “moderna”: “Recebi as duas fotografias e o manuscrito de Délío. Não entendi nada do mesmo e acho inexplicável que ele comece a escrever da direita para a esquerda e não da esquerda para direita; fico satisfeito pelo fato de que escreva com as mãos, já é alguma coisa. Se lhe viesse à cabeça começar a escrever com os pés, teria sido muito pior, certamente. Uma vez que os árabes, os turcos que não aceitaram as reformas de Kemal, os persas e talvez outros povos escrevem da direita para a esquerda, a coisa não parece muito séria e perigosa;

quando Délio aprender o persa, o turco e o árabe, o fato de ter aprendido a escrever da direita para a esquerda ser-lhe-á muito útil. Toca-me apenas uma coisa: que tenha havido pouca lógica no sistema. Por que, desde pequeno tê-lo constrangido a se acostumar a vestir-se como os outros? Por que não ter deixado livre a sua personalidade também no modo de se trajar fazendo-o crescer dentro de um conformismo mecânico? Teria sido muito melhor deixar os objetos de uso em torno dele e depois esperar que escolhesse mecanicamente: as calcinhas na cabeça, os sapatinhos nas mãos, as luvas nos pés, etc.; ou, melhor ainda, seria preciso deixar perto dele roupas masculinas e femininas e lhe dar a liberdade de escolha. Não acha? (Carta n. 100 a Tatiana, em 20 de abril de 1931. In: GRAMSCI, 1978, pp. 199-200).”

No desenvolvimento de uma concepção de mundo é fundamental a relação entre conteúdo e forma, posto que, para que o primeiro se desenvolva plenamente, a segunda deve acompanhar suas necessidades de explicitação e transformação, proporcionando um salto qualitativo em sua elaboração (DUARTE, 2015). Por essa razão, separar conteúdo e forma é esterilizar o próprio método pedagógico, o que é próprio de uma lógica não dialética (SAVIANI, 2011b).

Mas como eleger os conteúdos de ensino em suas formas mais desenvolvidas na organização da educação escolar? Conforme já é de conhecimento entre nós, Saviani (2011b) responde a tal questionamento pelo critério de conteúdo clássico.

Vale a pena pensar no critério de clássico defendido pela pedagogia histórico-crítica retomando a maneira como Kosik (2002) discute a função social da arte. Segundo o autor, a obra de arte (e podemos inferir essa assertiva às produções filosóficas e científicas) cumpre o papel de testemunho e documento. No primeiro caso, ela é situada em determinada época e, portanto, em dada sociedade. Sua segunda função é servir de documento desse testemunho. É preciso então confrontar a expressão da obra (documento) e sua historicidade (situação em que foi produzida) para estarmos em condições de afirmar se ela é um “um testemunho falso ou verídico de seu tempo” (KOSIK, 2002, p. 141). Se a obra atende somente ao critério de testemunho, Kosik assinala que ela não é uma verdadeira obra artística. Ela deve ser *também* um testemunho da humanidade, mas precisa sobreviver “à situação e às condições em que surge” (KOSIK, 2002, p. 141).

Destarte, a obra adquire certa autonomia em relação ao seu autor, posto que novos significados e interpretações surgem na fruição que dela fazem os indivíduos. Sua eficácia depende, portanto, de sua existência como realidade humano-social, “da *recíproca interação da obra e da humanidade*” (KOSIK, 2002, p. 143). Se a obra contém historicidade, mas supera sua situação temporal e se manifesta em uma estrutura objetiva-subjetiva que integra o singular ao universal, a ela se atribui um valor supratemporal, constituindo-se como uma obra clássica:

A sociedade em que brotou a genial intuição de Heráclito, o tempo em que surgiu a arte de Shakespeare, a classe em cujo “espírito” se formou a filosofia de Hegel desapareceram no passado *sem retorno*, mas o “mundo de Heráclito”, o “mundo de Shakespeare”, “mundo de Hegel” vivem e existem como momento vital do presente porque enriquecem continuamente o sujeito humano [KOSIK, 2002, p. 150].

Outro aspecto em relação aos conteúdos clássicos revela-se no tratamento metodológico dado por Marx (2008a) quanto à questão das formas mais desenvolvidas, as quais superam por incorporação as consideradas menos desenvolvidas. O autor, no caso, assevera que a sociedade burguesa é a forma mais desenvolvida de organização social, tornando-se referência para explicações sobre outras formações sociais menos desenvolvidas. O capitalismo é um modo de organização societária portador de elementos e processos constitutivos próprios, inexistentes nas sociedades que o antecederam, mas que se desenvolveram tomando como base as formas menos desenvolvidas, e, portanto, compreendê-los possibilita a apreensão dos germens das próprias sociedades anteriores.

Decorre desse critério metodológico sua conhecida frase de que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior” (MARX, 2008a, p. 264). Assim, as palavras de Marx nos possibilitam reiterar a posição histórico-crítica: primeiro, sobre “a anatomia da escola [como] chave da anatomia da educação” (SAVIANI, 2008a, p. 155) e, segundo, sobre o clássico como critério para organização do currículo escolar, bem como ainda salientar o papel do professor enquanto “par mais desenvolvido” na relação ensino e aprendizagem, determinando diferenças e distinções entre a lógica do ensino e a da aprendizagem, em que pesem suas relações de reciprocidade, como afirma Martins (2013), assunto que exploraremos no próximo capítulo.

É necessário assinalar que a palavra “clássico” deriva do termo “classe”, tendo inicialmente significado “de primeira ordem” ou “de primeira classe”, referindo-se mesmo à classe social (demarca-se essa utilização entre 578 e 535 a.n.e14). Posteriormente (século II e.c), passou-se a designar como “clássico” “o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem” (SAVIANI; DUARTE, 2012a, p. 30). A partir de então, o “clássico” passa a reportar-se à ideia de referência, modelo, exemplo etc.

Na obra *Por que ler os clássicos*, de Italo Calvino (1993), o autor apresenta ensaios literários sobre obras clássicas como *Odisseia*, *Robinson Crusoe*, *Doutor Jivago*, entre outras. O primeiro capítulo destina-se a definir o que é um clássico endossando que ele (o clássico) assim pode ser considerado quando é portador de elementos de universalidade tanto quanto de singularidade. Nas breves oito páginas do primeiro capítulo, Calvino elenca quatorze critérios de definição para uma obra ser considerada um clássico, e suas observações são bastante coerentes com nossas posições sobre os clássicos em todas as áreas de

conhecimento, que devem ser contemplados na organização do currículo escolar.

De acordo com Calvino, clássicos são livros que devem ser apreciados *mais de uma vez* (isso é uma implicação didática!), fazendo mais sentido quando lidos na maturidade. Com isso, o autor não está desprezando a juventude ou a infância. Seu entendimento é de que na primeira experiência de uma leitura nos escapam detalhes e significados que enriquecem a obra em uma releitura (na educação escolar, portanto, não é por acaso que o acesso ao mais avançado, ao clássico propriamente dito, dependerá do conjunto de ações de escolarização realizadas desde a primeira infância).

Outra consideração importante é que os clássicos possuem uma “força particular” que os torna inesquecíveis, mesmo quando parecem ter sido esquecidos “nas dobras da memória” (CALVINO, 1993, p. 11). Por isso, “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11). Calvino também considera que todo clássico é uma releitura porque traz em si “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 11). É nesse mesmo entendimento que Saviani (2011b, p. 17, grifo nosso) afirma:

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. *É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola*, isto é, do currículo.

Em consonância com Saviani, ao defender a cultura erudita como fonte para organização do ensino, Calvino (1993, p. 12) assevera que “A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão”. Isso de modo algum significa absoluta e irrestrita concordância com aquilo que se lê. O que está em questão, aqui, é a decisiva necessidade de se conhecer o pensamento de determinado autor indo diretamente às suas próprias fontes, recorrendo-se às bases originais e fidedignas autorais. Essa é uma questão que no processo de apropriação não pode ser descartada, pois sem ela não há como se chegar às raízes, desvelar os fundamentos, compreender a natureza do pensamento daquele clássico que se quer assimilar. Isso é determinante para a formação do sujeito crítico, que se pretende formar com domínio sistemático, radical e de conjunto dos conteúdos de ensino.

Outro elemento sublinhado por Calvino é que os clássicos devem ser lidos por amor. Mas ressalva: “Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em

relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. *A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção*: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola” (CALVINO, 1993, p. 13, grifo nosso).

Observe-se que o que o escritor italiano está propondo não é um massacre a pobres crianças e jovens, mas sim que a escola assuma suas responsabilidades perante a formação das novas gerações, assim como defendemos com base na pedagogia histórico-crítica. É por essa razão que Saviani (2011b, p. 87, grifo nosso) faz a distinção entre tradicional e clássico e assume posição contundente em relação ao papel da escola:

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a *combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional*. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola.

No tocante à afirmação de Saviani que finaliza essa citação (aspectos principais e secundários da escola), de certa forma Calvino (1993, p. 14) também se manifesta ao discorrer sobre o clássico como “um livro que vem antes de outros clássicos” e aponta o problema da relação dos clássicos com leituras não clássicas. Para ele, isso leva ao problema que vivemos na atualidade sobre como eleger um clássico diante da enormidade de obras e tarefas que temos.

“Para poder ler os clássicos, temos de definir ‘de onde’ eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal” (CALVINO, 1993, p. 14). Para que isso não aconteça, o clássico “tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo”, pois, “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais

incompatível” (CALVINO, 1993, p. 15). Assim, podemos finalizar nossas considerações sobre o clássico com Saviani e Duarte (2012a, p. 31, grifo nosso), que o definem:

pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em *apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo*.

Por meio das referências que trouxemos, esperamos que o leitor tenha percebido as determinações do próprio método dialético na conceituação do critério de clássico. O clássico não é estático; ele se desenvolve acompanhando as novas objetivações e incorporando-as; não se fixa no “certo” e “errado”, no “bem” e no “mal” – a determinação de uma concepção de mundo que dirija a interpretação do real permitirá incorporar clássicos das diferentes áreas de conhecimento atuando no interior das contradições e superando por incorporação suas contribuições¹⁵. Por fim, considerando a realidade como totalidade, os conhecimentos clássicos se associam e complementam entre si a compreensão do mundo concreto.

É com base nesse aporte teórico que consideramos a compreensão da tríade conteúdo-forma-destinatário como determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, com implicações para a didática histórico-crítica enquanto ato de ensinar que visa socializar a riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando-se a natureza, especificidade e objeto da educação escolar.

Cabe-nos, agora, discorrer sobre aquilo que consideramos uma questão fulcral no atual estágio de desenvolvimento da teoria pedagógica histórico-crítica: a problemática específica do método pedagógico, impossível de ser feita desconsiderando ou abrindo mão dos atributos do método dialético.

3. A LÓGICA DIALÉTICA E O MÉTODO PEDAGÓGICO HISTÓRICO-CRÍTICO¹⁶

No capítulo anterior desta obra apresentamos a maneira como Marx correlacionou a dialética do singular-universal-particular em seu método de análise sobre a sociedade burguesa. Buscando avançar no desafio de construção dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica então coerentemente elaborados com seu fundamento filosófico nuclear, a lógica dialética, pretendemos resgatar o modo por meio do qual Marx operou com as categorias de singularidade, universalidade e particularidade no método da economia política e seus usos em meio à análise do método pedagógico

histórico-crítico constituído em prática social inicial e final, problematização, instrumentalização e catarse.

Como se sabe, tornaram-se um tanto conhecidos os cinco momentos articulados do método da pedagogia histórico-crítica, anunciados por Saviani (2009) no livro *Escola e democracia*, tendo como referência a prática social dos indivíduos como ponto de partida e de chegada da prática educativa, bem como os momentos intermediários de problematização dessa prática social, da instrumentalização dos alunos – esta entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação da prática social – e da catarse, correspondendo à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Na mesma obra, e logo após contrapor o método da pedagogia histórico-crítica ao método da pedagogia tradicional e aos métodos novos, Saviani (2009, p. 67) afirma:

Cabe, por fim, levar em conta que o empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do meu posicionamento. Em lugar de passos que ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.

O exemplo da adoção ou não de sementes transgênicas na agricultura em meio à educação do campo dado por Saviani demonstra que o método pedagógico não deve, nem poderia ser, uma sequência esquemática de passos que se dão um em seguida do outro (SAVIANI, 2016).

Assim, tais momentos do método pedagógico articulam-se dialeticamente no trabalho educativo de modo que o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social, concebida enquanto prática humana *universal*, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Considera-se, portanto, a relação dialética entre indivíduo e gênero humano explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a *universalidade* do sujeito) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos *singulares*, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais *particulares* que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (DUARTE, 2013; MARKUS, 1974).

No interior dessa prática social, que é ponto de partida para a pedagogia histórico-crítica, encontram-se, em posições diferentes, alunos e professor. Os alunos, em virtude da compreensão ainda superficial construída com base em suas vivências empíricas e imediatas, marcadas pela ausência de determinações

mais precisas edificadas em conformidade com o conhecimento elaborado, situam-se com uma visão sincrética dessa prática social. Já o professor, pressupõe-se, já ascendeu a uma visão concreta dessa mesma prática social, visto já ter adquirido um conjunto de conhecimentos elaborados que lhe permitiu analisar a realidade social para além das manifestações aparentes, apreendendo-a como síntese de múltiplas determinações. Portanto, é capaz de captar o movimento que permite compreender e explicar o que essa prática social verdadeiramente é em seu vir a ser, em sua gênese, desenvolvimento e possibilidades futuras de transformação.

O ponto de chegada da prática educativa para a pedagogia histórico-crítica é também a prática social, mas que em confronto com a prática social no ponto de partida do trabalho educativo é e não é a mesma. Segundo Saviani (2015, p. 38), “é a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”. Mas também não é a mesma quando se considera que o modo como alunos e professor se situam em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica: os alunos por meio da apropriação do conhecimento elaborado, ascendendo ao nível sintético em que se encontrava o professor, e este por meio da objetivação de seu trabalho pedagógico, reduzindo a precariedade de sua síntese, cuja compreensão vai tornando-se cada vez mais orgânica.

O movimento que vai da síncrese (a visão caótica da realidade ou da prática social) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) é para essa teoria pedagógica o ponto culminante do processo pedagógico, denominado de catarse, entendida na acepção gramsciana como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 2009, p. 67), significando a efetiva incorporação, em cada indivíduo *singular*, dos instrumentos culturais contidos na prática social *universal*.

Não obstante, tal incorporação por parte de cada indivíduo *singular* dos elementos culturais produzidos *universalmente* pelo conjunto dos seres humanos depende de mediações *particulares*, delimitadas por Saviani no método pedagógico como problematização e instrumentalização, consistindo no ato de identificar os problemas vitais presentes na prática social e ao mesmo tempo disponibilizar os instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas.

Portanto, problematização e instrumentalização colocam-se no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica fundamentalmente como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo (o singular).

Nesse sentido, tal método pedagógico possui em seu interior a relação dialética entre o singular, o universal e o particular, permitindo expressar o movimento que explicita como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo

a particularidade como mediação (OLIVEIRA, 2005).

Reconhecendo analogamente as categorias dialéticas do singular, do universal e do particular no método da pedagogia histórico-crítica, é importante relembrar a análise realizada por Marx (2011) entre produção, distribuição, troca e consumo, em que está presente a dialética do singular-universal-particular, ao afirmar que produção é consumo e consumo é produção, bem como que existe distribuição e troca também no consumo e na produção, o que significa dizer que o universal (a produção) é também singular (consumo), e vice-versa, e que ambos só existem em suas relações particulares (distribuição e troca).

Nessa lógica, é preciso também reconhecer que, com relação ao método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, *a prática social é também catarse e catarse é também prática social*, na medida em que a universalidade da prática social só existe concretamente quando os indivíduos singulares a incorporam como sua segunda natureza humana, ou seja, quando realizam o processo catártico na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, essa segunda natureza dos indivíduos, resultado da catarse, é expressão singular do desenvolvimento universal da prática social humana. Assim, universalidade e singularidade de modo algum são pontos firmes e fixos no sentido estrito da palavra no método pedagógico.

De igual modo, *problematização e instrumentalização são também práticas sociais*, visto que os problemas e os instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de maneira que tais problemas e instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. Os problemas são problemas da prática social global, bem como os instrumentos culturais (os conhecimentos das ciências, artes e filosofia convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino) são objetivações humano-genéricas que se acumulam nessa mesma prática social.

Por fim, *problematização e instrumentalização são também catarses*, na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares, neles se incorporando para então possibilitar que se tornem elementos ativos de transformação social. Nessa perspectiva, as mediações particulares do método pedagógico histórico-crítico (entendo ser problematização e instrumentalização os elementos do particular no movimento dialético do método em questão) podem menos ainda ser vistas como um ponto fixo, mas sim, em certa medida, como um inteiro campo de mediações.

Encaminhada dessa maneira a questão, vale recordar a conclusão a que chegara Marx nos *Grundrisse*, ao analisar essas mesmas categorias na relação geral entre produção, distribuição, troca e consumo: “não são elementos idênticos, mas são membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma mesma unidade” (MARX, 2011, p. 53).

Ora, o método da pedagogia histórico-crítica deve ser apreendido pela

mesma lógica, o que significa dizer que prática social como ponto de partida e de chegada, problematização, instrumentalização e catarse não são elementos idênticos e indiferenciados entre si, porém, acompanhando Marx, são membros de uma mesma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade, levando-nos a concluir que “há reciprocidade entre eles, o que acontece com qualquer totalidade orgânica” (MARX, 2011, p. 53).

É preciso ter presente, assim, o caráter dialético do método, operando com as categorias de contradição e ação recíproca, e não por formalismos lógicos que substituem tais categorias por antinomias. Como o próprio Saviani (2015, p. 37) já alertou, “não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam”.

Consideramos, portanto, mistificador querer utilizar-se de um esquema único de estruturação didática de aulas com base no método dialético. Temos acompanhado, ao longo dos últimos anos em nossas atividades de pesquisa e ensino na formação inicial e continuada de professores, certa ansiedade em *encontrar exemplos e modelos de aplicabilidade dessa teoria pedagógica na prática em sala de aula* por parte daqueles que desejam desenvolver seu trabalho pedagógico com base na pedagogia histórico-crítica. Nossa resposta a essa exigência costuma ser: *Há que se dominar a teoria para desenvolvê-la na prática.*

Afirmamos, assim, a impossibilidade de materialização de aulas fundamentadas na pedagogia histórico-crítica sem o fecundo domínio de seus fundamentos teóricos e, notadamente, das categorias dialéticas de singularidade-universalidade-particularidade.

São exatamente esses fundamentos teóricos os pilares constitutivos do método pedagógico em questão. O arsenal categorial teórico é quem possibilita colocar em movimento o método em sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica coerentemente à luz da teoria.

Questionamos a existência de uma formalização da didática da pedagogia histórico-crítica, em razão da impossibilidade de sua existência autônoma e isolada, sem referência, da relação e mediação orgânica com o conjunto dos fundamentos teóricos dessa teoria pedagógica e com todos os elementos constitutivos do contexto em que ela ocorre. Parafraseando Lênin, afirmamos não existir *a didática* da pedagogia histórico-crítico, mas sim *uma didática concreta para cada situação de ensino concreta*. É a isso que nos dedicaremos a melhor explicitar no próximo capítulo.

1 Sobre essa crítica, conferir Saviani (2012b). Vale a pena ver também o texto “Trabalhadores em educação e a crise na universidade”, publicado no livro *Ensino público e algumas falas sobre universidade* (SAVIANI, 1984, p. 75-86). Nesse texto, o

autor faz o devido esclarecimento sobre o conceito de trabalho não material em meio às análises empreendidas na distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

2 Assim afirma Saviani (2013a, p. 43): “O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto”.

3 Como assinala Saviani (2013a, p. 252), o termo *a priori* utilizado por ele não tem “o sentido do *a priori* lógico ou gnosiológico, como em Kant, que o define como as condições prévias e necessárias de possibilidade do conhecimento humano. Trata-se, neste caso, do *a priori* existencial, isto é, as condições prévias e necessárias de possibilidade de existência humana”.

4 A defesa de Radice sobre a não infantilização converge com nossas ideias, das quais deriva a atitude diretiva em relação ao desenvolvimento infantil. Entretanto julgamos importante destacar que, nem para o autor italiano nem para nós, isso significa retirar da criança sua alegria, sua vivência escolar positiva e menos ainda violentá-la ou desrespeitá-la.

5 Na interpretação de Radice, esse “desinteresse” se relaciona ao desapego, uma atitude não egoísta e individualista, que busca o melhor para todos. Ele não defende, portanto, uma educação espontaneísta como sinônimo de desinteressada. Gramsci também defendia uma escola “desinteressada”, à qual Saviani (2014) se refere ao explicar a concepção de politécnica como ensino generalizado, que não separa trabalho intelectual e manual e é independente da ocupação de cada um.

6 Por exemplo: Duarte (2000, 2003, 2004, 2006, 2008), Duarte e Della Fonte (2010), Lavoura e Marsiglia (2015), Martins e Duarte (2010); Santos (2013), Saviani e Duarte (2012b).

7 No atual momento político que vivemos em nosso país, esse é um exemplo bastante presente. Jair Bolsonaro participou do golpe impetrado em 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff e elegeu-se para a presidência do país em um processo eleitoral fraudulento, posto que Luiz Inácio Lula da Silva, principal nome popular da política brasileira e líder das pesquisas eleitorais para o pleito de 2018, foi preso em abril de 2017 em um processo cuja única finalidade foi retirá-lo da disputa presidencial e assim implantar, a fórceps, um projeto de sociedade conservador e com uma pauta sobre costumes que regride exponencialmente o debate sobre racismo, lgbtphobia, machismo, misoginia, direitos humanos, intolerância religiosa, apologia de tortura e de estupro, entre outros. A pauta conservadora de costumes se construiu e fortaleceu o então candidato presidencial de extrema-direita, isso por meio de notícias falsas, alinhamento com facções de igrejas (não exclusivamente, mas principalmente neopentecostais) e pela ignorância de muitos dos eleitores sobre o real significado das bandeiras bolsonaristas. Outros tantos eleitores do candidato do Partido Social Liberal (PSL) aderiram com maior dose de consciência ao programa de governo de Bolsonaro, mas estes mantêm estreitos interesses de classe no projeto conservador. Assim, o que estamos tentando evidenciar é que a formação dos indivíduos, restrita às objetivações em si, é

limitadora do desenvolvimento humano e da compreensão dos indivíduos sobre as relações sociais de produção material e imaterial em suas múltiplas determinações, aqui considerando também a capacidade humana de compreender, explicar e agir nas mais diversas esferas da realidade objetiva, tal como a produção científica, artística e filosófica, a política, a economia, entre outras.

8 Como explica Heller (1977 apud DUARTE, 2007, p. 66-67), “o processo de homogeneização, segundo a objetivação homogênea na qual nos introduz, será de medida, tipo e intensidade distintos. Portanto, na enumeração de seus critérios devemos ter presente que estes critérios em seu conjunto não são válidos para todo processo de homogeneização nem intervêm com a mesma intensidade”.

9 Foge ao nosso objeto de estudo pormenorizar essa discussão. Sugerimos a leitura de autores que se dedicam ao estudo do desenvolvimento cultural da atenção, tais como: Eidt, Franco e Tuleski (2014), Eidt e Tuleski (2010), Facci, Meira e Tuleski (2011), Ferracioli (2018), Ferracioli e Eidt (2007), Ferracioli e Pasqualini (2009), Ferracioli e Tuleski (2013), Leite et al. (2012), Leite, Eidt e Tuleski (2012), Leite e Tuleski (2011).

10 “Embora Heller (1984, p. 119-120) explique que o ‘para si’ não é sinônimo de não alienado e que o ‘em si’ não é sinônimo de alienado, a ausência do para si na vida de uma pessoa ou o não desenvolvimento das objetivações para si no plano da sociedade constituem fenômenos de alienação. Quanto menos alienada for a sociedade, mais presentes estarão as objetivações genéricas para si na vida de todas as pessoas” (DUARTE, 2013, p. 152).

11 Ao realizar uma análise dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, Della Fonte (2011) explica as condições de aparecimento e as formulações do discurso pós-moderno na educação, bem como aponta para os “acentos teóricos necessários à luta socialista”. São eles: que a realidade existe e é possível conhecê-la objetivamente; que objetividade não se deve confundir com neutralidade, posto que o conhecimento objetivo é sempre interessado, ainda que com diferentes perspectivas; que discordar do discurso do relativismo cultural não significa ser colonialista, mas sim compreender que as lutas contra as opressões precisam se fortalecer tendo como horizonte a universalidade, que respeita a variedade cultural sem transformá-la em um padrão de verdade relativa, subjetiva. Além desse texto, a autora possui outros escritos valorosos (alguns deles com outros pares) para se compreender essas questões, entre os quais sugerimos a leitura: Della Fonte (2007, 2009, 2010), Della Fonte e Loureiro (2011) e Loureiro e Della Fonte (2010).

12 De acordo com Santos (2011), perseguir o conhecimento como um todo faz parte das intenções filosóficas desde a Antiguidade. No entanto, o conceito de interdisciplinaridade começa a ser desenvolvido na década de 1970, em consequência das críticas da juventude francesa de 1968 em torno do funcionamento das universidades, do “lugar do saber no capitalismo, [da] cisão entre teoria e prática [e da] falta de relevância social dos conteúdos curriculares” (SANTOS, 2011, p. 237). A pressão estudantil conquistou então mudanças da ordem orçamentária, curricular e estrutural. “Daí seguiu-se o recurso à interdisciplina como um dos elementos de mudança organizacional e no tratamento metodológico na elaboração científica, bem como no Ensino” (SANTOS, 2011, p. 237).

13 Na defesa pela especificidade da educação escolar e seus profissionais, não diferenciamos creches, instituições de educação infantil e escolas de ensino fundamental, médio ou superior. Consideramos que desde os primeiros meses de

vida, estando o bebê em um espaço privilegiado para o trabalho intencionalmente planejado para seu desenvolvimento, isso diz respeito à escolarização. Essa assertiva não deve ser entendida como nenhum modo de subjugar crianças a métodos de ensino formalistas e constrangedores. Ao contrário, esse entendimento é respeito à necessidade de atuação profissional em qualquer segmento para promover as máximas conquistas desenvolvimentistas a todos os indivíduos e, como tal, destaca a relevância da consistente formação que os professores devem ter em todos os segmentos.

14 A denominação a.n.e. refere-se a “antes da nossa Era”. Já e.c. diz respeito a “Era corrente” ou “Era comum”. O uso dessas terminologias vem sendo utilizado, ainda de forma polêmica, por historiadores e arqueólogos, em substituição aos termos a.C. (antes de Cristo) e d.C. (depois de Cristo). Utilizamos a.n.e. e e.c. acompanhando Mataloto e Boaventura (2009, p. 32) e outros autores por eles citados que defendem essa nomenclatura “visando uma perspectiva laica e menos comprometida culturalmente”.

15 A título de ilustração: “Os avanços científicos e tecnológicos foram e são incorporados pelos seres humanos e seu uso nem sempre foi digno, como no caso das armas químicas, por exemplo. No entanto, esse tipo de armamento está baseado nas propriedades tóxicas de substâncias químicas. Mas o que possibilitou que se chegasse a essas armas foi o estudo científico sobre o que são substâncias químicas! Ademais, o conhecimento sobre a estrutura dessas substâncias possibilitou (e avança cada vez mais a partir do acúmulo histórico da ciência) o desenvolvimento de medicamentos que salvam milhares de vidas. A ciência pode, então, ser vista somente pelos ‘problemas’ que causou ou é preciso discutir criticamente com os alunos as razões que levaram a ciência a ser utilizada pelo homem para subjugar o próprio homem?” (MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2014, p. 1.317).

16 Parte significativa do conteúdo deste item foi publicada por Lavoura (2018) em formato de artigo na *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, cujo título é “A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica”.



FUNDAMENTOS PARA UMA DIDÁTICA HISTÓRICO- CRÍTICA

Neste último capítulo buscamos apresentar elementos para a sistematização daquilo que entendemos ser o núcleo essencial dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, com vistas a responder ao enorme desafio de avançarmos na construção coletiva de uma didática histórico-crítica coerentemente formulada e desenvolvida à luz dos alicerces do método pedagógico discutido no capítulo anterior.

Para realizar tal feito, inicialmente procederemos a uma análise crítica da proposta didática desenvolvida por Gasparin (2002), notadamente no que se refere à apropriação do autor quanto ao método dialético e suas consequentes transposições didáticas traduzidas em seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*.

Em seguida, postularemos uma sistematização teórica elaborada com a intencionalidade de expor o resultado de nossos estudos, reflexões e investigações coletivas que têm tomado como objeto de análise a problemática da prática pedagógica e consequente didática histórico-crítica, formulando proposições que, longe de serem entendidas equivocadamente como um receituário “do que fazer” na prática, possibilitem a reorganização do trabalho educativo sob a coerente base teórica da pedagogia histórico-crítica, sobretudo quanto à sua caracterização de mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2009).

1. ANÁLISE CRÍTICA DO ATUAL ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO DAS TENTATIVAS DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO¹

Sem dúvida, nosso entendimento é o de que o trabalho realizado pelo professor João Luiz Gasparin, que ora é objeto de nossa análise (GASPARIN,

2002), foi de suma importância para debater a problemática da tão reiterada referência feita por professores deste país afora, questionando e exigindo respostas quanto à transposição didática dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para o chão da escola.

O autor, como ele mesmo aponta no prefácio à 5ª edição da obra (GASPARIN, 2012), inaugura o cumprimento de um desafio que ele se impôs a partir de uma provocação feita pelo professor Dermeval Saviani: traduzir a pedagogia histórico-crítica para uma didática. Na época, Gasparin era aluno de Saviani no programa de doutoramento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Tal qual registra o próprio Gasparin, sua obra tem sido uma referência para todo um conjunto de pedagogos e demais professores das mais diversas disciplinas dos currículos escolares do contexto educacional de todo o país, com destaque para o estado do Paraná, tomando evidentemente como pressuposto dessa avaliação os avanços e os limites de implementação da pedagogia histórico-crítica na educação brasileira. Segundo o autor:

A boa aceitação do livro tem sido demonstrada por sua utilização em concursos públicos do magistério de ensino fundamental e médio, tanto em nível estadual quanto municipal, bem como pela quantidade de palestras que proferi, atendendo a solicitações de núcleos de educação, escolas públicas e particulares de educação básica, bem como instituições de ensino superior do [sic] estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. Todavia, seu maior reconhecimento foi dado por diversas Secretarias de Educação de prefeituras municipais do Paraná e Santa Catarina [...] a fim de que fosse explicitada a forma como a didática da pedagogia histórico-crítica poderia ser utilizada nas diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental e médio [...] como assessor [GASPARIN, 2012, p. x].

Ainda, Gasparin salienta satisfação com o desenvolvimento de seu trabalho, uma vez que sua proposta didática tem sido assumida coletivamente pelas secretarias de educação nos diversos municípios em que atua. Destaca também um fato muito significativo: o de a obra ter sido traduzida para o espanhol em 2004, pelo Instituto de Pedagogia Popular de Lima, no Peru.

O próprio professor Dermeval Saviani reconhece a importância da obra de Gasparin (2002), ressaltando que se trata de “uma significativa contribuição à didática que se expressa na forma de uma nova aproximação à pedagogia histórico-crítica”, podendo ser vista como “um acontecimento auspicioso que sinaliza um revigoramento do interesse pelo aprofundamento teórico e pela aplicação prática” dessa teoria pedagógica (SAVIANI, 2012a, p. xv).

De nossa parte, constatamos ser a obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* uma referência de análise para todos aqueles que têm buscado, nos últimos quase vinte anos, o desenvolvimento de uma prática pedagógica histórico-crítica. Tal livro se constituiu em um importante avanço, inaugurando o propalado desafio de desenvolvimento da didática histórico-

crítica.

Sendo assim, consideramos necessário o seu estudo, debate e confronto teórico-prático no intuito de nos apropriarmos de seus fundamentos válidos, bem como superarmos por incorporação seus limites e equívocos. Nossa intenção é darmos continuidade à senda teórica inaugurada pelo professor Gasparin, tal qual sinalizado por Saviani (2012a, p. xv) na apresentação da obra em questão:

Obviamente, enquanto contribuição, é importante que esse trabalho seja estudado, debatido e confrontado com a experiência concreta da prática docente de modo que consolide seus acertos e promova o aperfeiçoamento dos pontos que eventualmente venham a ser evidenciados como devendo ser aprimorados no processo de sua discussão e experimentação.

Enquanto análise crítica do já existente, estamos procurando nos guiar por aquilo que Saviani (2017) expôs como necessário para o desenvolvimento de toda e qualquer teoria crítica, articulando três momentos inter-relacionados e que se interpenetram na forma de condicionamento recíproco:

- aproximação ao objeto investigado em suas características estruturais a fim de apreendê-lo em sua concreticidade;
- contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto; e
- elaboração e exposição da teoria crítica revisionada, apontando seus limites, condicionamentos e possibilidades de superação.

Sendo a obra de Gasparin (2002) aquilo que temos de mais influente no que toca à didática da pedagogia histórico-crítica, que veio consubstanciando, desde o seu lançamento em 2002, o resultado de trabalhos do autor que “se desenvolveram nas aulas de didática e metodologia de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação, assim como nos cursos de atualização para docentes de ensino fundamental e médio ministrados nos diversos núcleos de educação do estado do Paraná” (SAVIANI, 2012a, p. xiii), é ela o nosso ponto de partida para uma reflexão rigorosa, sistemática, radical e de conjunto dos problemas, entraves, desafios e possibilidades de avanço futuro no que diz respeito aos fundamentos da didática histórico-crítica.

Conforme afirma Saviani na apresentação do livro, Gasparin:

teve a cautela de denominar o seu livro *uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, querendo, com isso, alertar para o fato de que esta é uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras [SAVIANI, 2002b, p. x].

Em concordância com Saviani, Gasparin declara ao fim de sua introdução que seu trabalho “representa *um esforço e uma tentativa* de traduzir para a

prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, 2002, p. 11, grifo nosso). E, como afirmara no já citado prefácio à 5ª edição, “Estava ciente dos riscos, das dificuldades e das possíveis críticas” (GASPARIN, 2012, p. x).

Assim, localizemos aquilo que consideramos o problema central da obra: *um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados.*

Embora Gasparin explicita estar buscando “correlacionar a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p. 5), bem como sustentar sua proposta no fundamento teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, o que evidenciamos na essência de seu trabalho é uma exagerada simplificação do método, de modo que o autor comete o reducionismo de associar de maneira direta e imediata tal movimento de superação da síntese à síntese pela mediação da análise a uma relação esquemática de prática-teoria-prática.

E isso é correntemente encontrado no interior dos capítulos do livro (intencionalmente estruturados em Parte 1: Prática social inicial; Parte 2: Teoria; Parte 3: Prática social final) e, sobretudo, nos anexos em que localizamos “um conjunto de orientações para professores e alunos que desejarem pôr em prática a metodologia proposta” (GASPARIN, 2012, p. 157).

De acordo com as palavras do autor, o seu trabalho está estruturado na teoria dialética do conhecimento, “cuja diretriz fundamental no processo de conhecimento consiste em *partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática*, não já como prática inicial, mas como práxis [...]. O fundamento para esta fase é o método da economia política de Marx” (GASPARIN, 2012, p. x, grifo nosso).

A ideia explicitada por Gasparin é a de que o método de Marx possibilita estruturar um novo método pedagógico – desenvolvido por Saviani – que defende o caminhar da prática social como totalidade para a especificidade teórica da sala de aula, e desta para a prática novamente. E afirma:

A proposta pedagógica, portanto, derivada dessa teoria dialética do conhecimento tem como *primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação*. A tomada da consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano [...]. *O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social*. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade. [...] *O terceiro passo dessa metodologia de ensino é o retorno à prática* para transformá-la. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática [GASPARIN, 2012, p. 6-7, grifo nosso].

Como se observa, Gasparin acaba por associar o movimento do método dialético da síntese à síntese pela mediação da análise a um reduzido esquema de partir da prática, ir para a teoria e retornar à prática. Esse associacionismo simplificado ganha evidência na medida em que o autor traz como referência uma passagem de Saviani, em que este afirma ser tal movimento – de superação da síntese pela síntese por meio da análise – uma orientação segura para o processo de ensino, mas logo em seguida Gasparin apresenta uma citação direta de Corazza (1991) – que de nossa parte é equivocada e incoerente – cuja ideia de Saviani seria complementada e explicada, na forma como segue:

Se a teoria dialética do conhecimento afirma que: 1º) o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º) a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras; e 3º) a prática social é o critério de verdade e o fim último de todo o processo cognitivo, a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja – 1º) *partir da prática*; 2º) *teorizar sobre ela* e 3º) *voltar à prática para transformá-la* [Corazza, 1991, p. 86] [GASPARIN, 2012, p. 5-6, grifo nosso].

Gasparin (2012) parece mesmo atrelar a síntese à prática inicial, a análise à teoria e a síntese à prática final, transparecendo a ideia de que tais relações são de fato estanques e paralelas, conforme seu entendimento e por ele mesmo apresentado, buscando sintetizar a relação entre o método dialético e a estrutura e conteúdo de sua obra:

As três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática – [...] constituem as três partes deste trabalho, que se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica, proposto por Saviani em seu livro *Escola e democracia*. Disso resultaram cinco capítulos – “Prática social inicial do conteúdo”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática social final do conteúdo” – nos quais se tentou explicitar o novo processo dialético da aprendizagem escolar [GASPARIN, 2012, p. 8-9].

Nota-se que o encaminhamento dado por Gasparin (2012) na tentativa de transposição didática da pedagogia histórico-crítica resulta em um esquematismo formal do método pedagógico formulado por Saviani, engessando todo caráter de dialeticidade, processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como uma totalidade de elementos e momentos constitutivos da organização e do agir didático.

A consequência desse equívoco consubstancia-se na conversão do método pedagógico histórico-crítico, aquele que deve(ria) ser entendido como um *conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a*

aprendizagem, em procedimento de ensino.

Tal qual analisado por Lavoura e Martins (2017), isso tem gerado um entendimento equivocado de *didatização e desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica*, que se inaugura com Gasparin (2012) e tem-se ampliado no interior do próprio campo da pedagogia histórico-crítica com inúmeros trabalhos que vem buscando respostas quanto ao que fazer na prática pedagógica. Conforme os autores:

É válido pressupor alguns nexos causais que possibilitam explicar essa didatização e desmetodização do método pedagógico histórico-crítico, quais sejam: a) a incompreensão do caráter dialético do método pedagógico, o que leva à sua formalização expressa em passos lineares e mecânicos, sequencialmente sistematizados a partir da lógica formal do pensamento, incorrendo-se na didatização do ensino; b) a inadequada caracterização do conceito de mediação presente nessa teoria pedagógica (enquanto interposição que gera transformação), comprometendo a compreensão, por exemplo, da relação teoria e prática e da relação forma-conteúdo-destinatário; c) a falta de clareza na distinção entre método e procedimentos de ensino, com nítida hipertrofia do segundo e secundarização ou abandono do primeiro, levando consequentemente à desmetodização do próprio método; e d) por fim, um pretensão epistemologismo da pedagogia histórico-crítica, de forma intencional ou não, por parte daqueles que o fazem, muito ao gosto da ambiência contemporânea identificada com o debate pós-moderno, debruçando-se em torno de seus apontamentos didático-metodológicos sem, no entanto, lançar mão da apropriação de suas bases teóricas e históricas, seus fundamentos filosóficos e o significado político do conjunto da obra de Dermeval Saviani, o que leva à interdição da verdadeira concepção ontológica da pedagogia histórico-crítica [LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532].

Decerto que a pedagogia histórico-crítica vem se fortalecendo por meio de uma produção acadêmica cada vez mais vigorosa que colabora para sua consolidação, conforme evidenciado em Gama (2015), Marsiglia e Cury (2017) e Gama e Marsiglia (2018). No entanto, observamos que no campo da didática há uma preocupante utilização da referência histórico-crítica que reproduz a formalização reducionista de Gasparin (2012) quanto à questão do método pedagógico e de seu fundamento pautado na lógica dialética, tal como pensado e desenvolvido por Saviani no conjunto de sua obra.

O esquematismo operado por Gasparin (2012) é tamanho que aqueles que se orientam à luz de suas formulações buscando desenvolver a prática pedagógica histórico-crítica do mesmo esquematismo não conseguem escapar. Em síntese, o encaminhamento dado ao método pedagógico – sinônimo de *procedimentos de ação* para o autor – se circunscreve em:

- Partir da prática social inicial – caracterizada como “leitura da realidade [a ser] levada para a sala de aula [...] como objeto de diálogo entre professor e alunos [como um] processo dialógico” (GASPARIN,

2012, p. 19). Para o autor, esse seria o primeiro passo, em que se anuncia uma listagem de conteúdos e ao mesmo tempo se realiza a vivência cotidiana desses conteúdos, constatando o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber mais.

- Problemática – consistindo em um “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, [...] é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade [...] para a aprendizagem significativa” (GASPARIN, 2012, p. 33). Neste segundo passo, questões-problemas seriam levantadas como estratégia de questionar a prática social dos alunos e, ao mesmo tempo, oportunizar aos docentes distinguir as diferentes dimensões dos conteúdos a serem desenvolvido com os alunos.

- Instrumentalização – o terceiro passo de “efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo [, o que] resulta de uma interação” (GASPARIN, 2012, p. 49-50), estabelecendo o professor como mediador pedagógico do aprendizado do aluno, confrontando o conhecimento cotidiano com o conhecimento científico.

- Catarse – passo em que “o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão” (GASPARIN, 2012, p. 123), expressando “oralmente ou por escrito [...] sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social [enquanto] síntese do cotidiano e do científico” (GASPARIN, 2012, p. 124). Por meio de uma avaliação, os alunos são levados a expressarem teórica e praticamente o que aprenderam.

- Por fim, o último passo, o da prática social final – compreendida como “o retorno à Prática Social [e] transposição do teórico para o prático” (GASPARIN, 2012, p. 139). Seria uma nova proposta de ação valendo-se do conteúdo aprendido, uma vez que os alunos já passaram pelo estudo teórico, unindo agora teoria e prática enquanto *práxis*. Caberia, assim, oportunizar aos alunos a manifestação de intenções novas e propostas de ações práticas.

São recorrentes as passagens em que o autor sinaliza o entendimento de que tais fases do método pedagógico configuram-se como uma sequência didática, ao afirmar, por exemplo, que o “primeiro momento do trabalho pedagógico consiste em ver a realidade [do aluno] [...]. O segundo passo consiste no questionamento dessa realidade” (GASPARIN, 2012, p. 34), ou ainda, quando afirma que “Essas questões [da problematização] permeiam e orientam os passos seguintes do método [...]. As perguntas elaboradas nesta etapa não são respondidas aqui, mas sim na fase da Instrumentalização” (GASPARIN, 2012, p. 46), convertendo o método pedagógico em uma sequência de passos mecânicos formalizados, conforme buscamos representar na Figura 1.

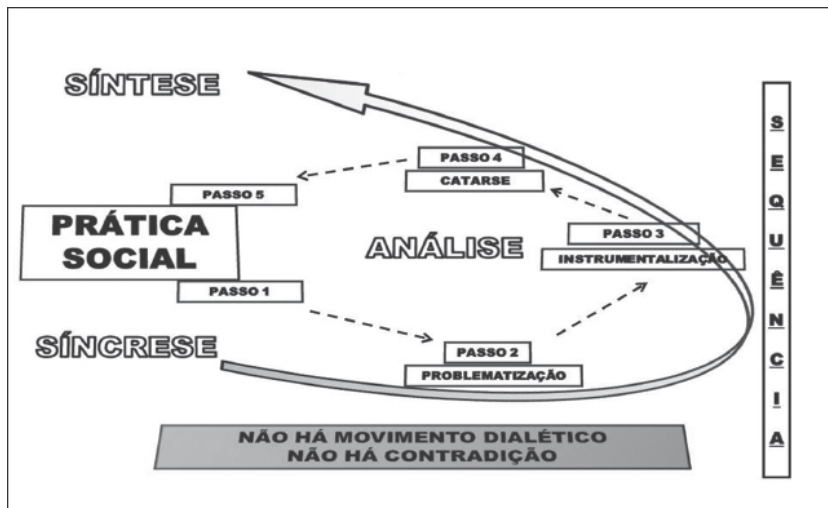


Figura 1 – Didatização do método pedagógico histórico-crítico.

Fonte: Análise baseada em Gasparin (2002).

Elaboração dos autores.

Com efeito, mesmo sem ser sua intenção, Gasparin acaba por tornar a didática da pedagogia histórico-crítica muito mais próxima da propalada formulação metodológica da ação-reflexão-ação, esta que é pertencente ao ideário pedagógico da formação do professor reflexivo e que tem raízes no próprio movimento escolanovista². Com efeito, tal proposta é permeada por um indigesto pragmatismo que acaba por ser tomado como referência de sua formulação, imputando a lógica formal ao método de uma teoria pedagógica pensada dialeticamente.

Mediante toda a análise aqui apresentada, vemo-nos, pois, na obrigação de confrontar tal entendimento com o autor central da pedagogia histórico-crítico. Assim, trazemos Saviani (2015, p. 38-39):

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo *mediação* no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela *mediação* da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao

objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando à perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

Em texto intitulado “Questões básicas da fundamentação teórica de Saviani”, publicado em 1996, a professora Betty Antunes de Oliveira já alertava para o fato de que a concepção de educação como mediação desenvolvida por Saviani somente é possível de ser compreendida se se concebe a mediação dentro da lógica dialética marxista. Conforme evidenciado pela autora:

é preciso ter claro o conceito de mediação (*Vermittlung*) utilizado por MARX, sem o que não se pode compreender claramente todas as suas implicações no pensamento de SAVIANI. O conceito de mediação no seu sentido cotidiano de mera passagem linear e unilateral, como a ideia de uma ponte que liga um lado a outro, como um momento propedêutico a outro, impede-nos totalmente de compreender dinamicamente a complexidade das relações recíprocas que constituem esse conceito de educação como mediação. Isto é, é preciso ultrapassar esse sentido determinado pela imediatividade do cotidiano e fazer o *détour* (de que fala KOSIK) para, pela mediação do abstrato, pensar dialeticamente o movimento contraditório que caracteriza o movimento da realidade que não é visível nem perceptível de imediato. [...] Se não se concebe a mediação dentro de uma concepção dialética, não se compreende o conceito de educação em SAVIANI [OLIVEIRA, 1996, p. 55].

É evidente que os indivíduos se situam constantemente em atividade prática com o meio em que vivem, vale dizer, os sujeitos estão inseridos na prática social. Sob esse aspecto, tal afirmativa vale também para as demais espécies animais. Entretanto, a diferença da relação dos seres humanos com a prática social, comparando-se com os outros animais, deve ser analisada de acordo com a natureza da própria atividade prática realizada.

Conforme a teoria social marxiana, “o animal está em relação imediata com o objeto de suas necessidades, que são sempre iguais e biologicamente determinadas” (MARKUS, 1974, p. 62). Disso decorre que os animais estão em atividade prática com o meio de forma totalmente imediata, ou seja, a atividade prática do animal se realiza de maneira imediata.

Já a atividade prática dos homens ganha características que superam essa imediatividade, tornando-a uma relação mediatizada e suscetível de modificação. É, portanto, uma atividade prática rica de mediações numerosas e ações recíprocas. Tais pressupostos trazem implicações quando pensamos no trabalho educativo escolar. Isso porque, conforme a perspectiva materialista histórico-dialética de Marx, as formas mais desenvolvidas de conhecimento já estão presentes na própria realidade histórico-social, vale dizer, na prática

social humana.

Ocorre que essas formas mais desenvolvidas de conhecimento “não pairam no ar”! Não estão disponíveis e dispersas na cotidianidade da vida dos indivíduos. Daí advém a importância do conceito de educação como mediação na pedagogia histórico-crítica, bem como seu fundamento metodológico que busca expressar o movimento do conhecimento constituído como a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem da síntese à síntese pela mediação da análise.

O conceito de educação como mediação da prática social explicita exatamente que a educação é uma modalidade da prática social, o que significa que em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo e depois retornamos a ela para agir praticamente. Os momentos intermediários do método pedagógico “não perdem sua relação com a prática social. São necessários justamente para qualificá-la de forma superior” (MARSIGLIA, 2013a, p. 239). E, assim, “O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva” (DUARTE, 2008, p. 80). Certamente:

A passagem da relação prática à relação teórica não significa absolutamente uma transcendência do mundo objetivo, uma separação entre a consciência e as necessidades humanas, algo similar a uma pura contemplação. Ao contrário: essa passagem (que significa o reconhecimento do objeto no que ele é em si e no modo como ele existe em si) resulta do fato de que as necessidades que determinam o conhecimento tornam-se cada vez mais numerosas e universais, e se dirigem a totalidade do objeto, da natureza e do homem: o que só se tornou possível graças ao desenvolvimento da produção material; à objetivação do homem; à universalização do processo de transformação da natureza [MARKUS, 1974, p. 66].

Visando situar o método materialista histórico-dialético na dinâmica do trabalho didático, Saviani (2008b) salienta que o *ponto de partida da prática pedagógica histórico-crítica é a prática social*. Para um profícuo entendimento do método pedagógico que toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, nunca é demais afirmar que a referida prática social é concebida com base no conjunto da teoria social elaborada por Marx e Engels. Sendo assim, necessariamente está presente no entendimento dessa prática social a concepção marxiana e engelsiana de ser humano e de história social humana.

Segundo esses autores, a prática social é concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Existe uma relação dialética entre indivíduo e gênero humano nesta teoria social que explicita o desenvolvimento do gênero humano ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas

proporcionadas pelas relações sociais que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (DUARTE, 2012; MARKUS, 1974).

Partir da prática social e dela extrair os elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar requer a identificação de como se expressam as relações humanas em um dado tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, tendo especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais. O que se coloca em relevo é que a prática social como ponto de partida da prática pedagógica não é um primeiro “passo” (porque isso nos levaria à perda do caráter dialético do método), tão pouco “caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (GASPARIN, 2002, p. 15).

A interpretação desse autor sobre o ponto de partida da prática pedagógica é equivocada ao considerar que ela se ocupa de “saber quais as ‘pré-ocupações’ que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares” (GASPARIN, 2002, p. 16). Se assim fosse, faria sentido planejar para essa “etapa” uma contextualização do real, um “levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado” (GASPARIN, 2002, p. 25). Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, no campo da pedagogia histórico-crítica existem insistentes e sistemáticas críticas às ideias pós-modernas, as quais tem divinizado a vida cotidiana e com isso aligeirado e assolapado a educação escolar de qualidade.

Destarte, é o próprio Saviani (2011b) quem nos explica que se direcionar pela vida cotidiana nos põe diante do aluno empírico (sujeito aparente, imediato), quando deveríamos guiar o planejamento didático-pedagógico pelo aluno concreto, que sintetiza relações sociais e precisa dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido. Essas afirmações em nada representam desrespeito aos alunos ou os deixam em condição de submissão ou inferioridade. Trata-se de uma questão de coerência teórico-metodológica, tendo em vista o entendimento do ser humano como sujeito que se constitui e se desenvolve por apropriação da cultura.

De acordo com Lavoura e Martins (2017, p. 534):

assumir a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica no trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas.

Ao sublinhar o ponto de partida da prática pedagógica como derivada da prática social e estabelecer que a escola deva voltar-se aos conteúdos mais relevantes para sua transformação, há que haver a *problematização* dos conteúdos. É essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos.

Para Gasparin (2002, p. 35), é no “processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo [que se] predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio”. No entanto, devemos ressaltar que esse entendimento não tem sustentação na psicologia histórico-cultural nem na pedagogia histórico-crítica.

No caso da primeira, podemos, por exemplo, nos debruçar sobre a relação entre motivos e sentido pessoal dentro da estrutura da atividade humana. Segundo a psicologia histórico-cultural, a atividade (processo que visa satisfazer uma necessidade) é composta de ações, operações e carrega motivos que a determinam. Porém, há uma diferenciação entre os tipos de motivos orientadores da atividade. Como explica Asbahr (2014, p. 268), os motivos podem ser:

geradores de sentido, ou motivos realmente eficazes, e motivos-estímulos, ou motivos apenas compreensíveis. Os primeiros motivos conferem um sentido pessoal à atividade. Na atividade gerada por um motivo desse tipo há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. Os motivos-estímulos, diferentemente, têm função sinalizadora e não geram sentido, e assumem o papel de fatores impulsionadores – positivos ou negativos – da atividade, podendo-se dizer que são motivos externos à atividade do sujeito.

Na afirmação de que situações-problema estimulam o raciocínio, toma-se como pressuposto que já existe a compreensão, a consciência da importância daquele conteúdo por parte do aluno – posto que ele teria sido “estimulado” na “etapa” anterior, e isso daria a ele um motivo gerador de sentido para manter-se atento e interessado no ensino do conteúdo em questão. Contudo, os motivos se transformam de apenas compreensíveis para realmente eficazes conforme a explicitação daquilo que o objeto da atividade encerra e sua manifestação aparente oculta, o que se vincula à própria natureza do trabalho educativo. Logo, não há como tomar como premissa que a colocação do estudante diante de “problemas” vai provocar seu desenvolvimento intelectual.

Em relação à pedagogia histórico-crítica, a afirmação de Gasparin (2002) também não se assegura, se temos como fundamento o que é/não é problema, em sentido filosófico, conforme assinala Saviani (2007a). Para este autor, problema não é sinônimo de pergunta, dúvida ou aquilo que se desconhece. Ao analisar um fenômeno, observaremos nele uma concretude apenas aparente. É preciso captar sua essência; ultrapassar a cortina de fumaça para conhecer de fato o fenômeno. Aquilo que necessitamos conhecer em essência,

isso sim é verdadeiramente problema.

À educação escolar cabe garantir a apropriação da cultura, para que o sujeito possa se objetivar e objetivar a realidade em suas formas mais complexas e assim, em movimento permanente, enriquecer-se. A ideia de problematização apresenta-se, portanto, como atendimento às necessidades postas pela prática social que, em anuência ao método materialista histórico-dialético, não se identifica com o entorno social imediato e particular.

A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatez da vida e da prática cotidianas.

Em conferência proferida em 2012, no Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”, Saviani afirmou que a problematização, “na verdade, é o primeiro passo do trabalho educativo”, não sendo a prática social uma etapa didática. E a própria problematização não é, necessariamente, objeto de um momento didático. Ela está contida na prática social e organiza o processo de ensino. Destarte, o âmbito da problematização conclama muito mais a esfera cognitiva dos professores acerca do que deva ser ensinado do que a esfera cognitiva dos alunos. Segundo Saviani (2012c, grifo nosso), a problematização trata da:

identificação dos problemas postos pela prática social que exigem uma resposta da educação, uma resposta do processo educativo. [...] Isso significa que a problematização é algo que tem que se pôr primeiro e principalmente para os próprios professores. Então não é muito adequado o entendimento de que a problematização significa eu perguntar para os alunos [...] o que eles pensam, o que eles sabem disso ou daquilo. Esse é o procedimento que a Escola Nova defende, é o procedimento que essas teorias que estão circulando hoje defendem no sentido de valorizar, levar em conta os conhecimentos das crianças, embora seja um conhecimento de senso comum, um conhecimento do tipo cotidiano, do tipo tácito [...] mas esse seria o ponto de partida. Você parte daí, valoriza os conhecimentos para depois ir chegando a outras modalidades. *Não é exatamente isto que corresponde ao método da pedagogia histórico-crítica.* A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização. Então não faz muito sentido eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos

que elas são necessárias e ao levar em conta os alunos como indivíduos concretos, e não apenas como indivíduos empíricos, nós vamos ter em conta que isso é necessidade deles, e não uma necessidade nossa como professores, que supostamente já teríamos nos apropriado das objetivações humanas, já estaríamos em condições de ter uma inserção ativa nessa sociedade. A necessidade é deles, [...] mas a necessidade deles nós não vamos descobrir perguntando para eles, porque se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos, eles já estariam atuando na sociedade [...].

Recorremos a essa citação sabidamente longa por entendê-la emblemática e representativa do que seja problematização para a pedagogia histórico-crítica. Assim, fazer perguntas para os alunos como parte de “procedimentos fundamentais nesta fase” (GASPARIN, 2002, p. 44) não corresponde ao sentido metodológico proposto por Saviani. Pode operar como um entre inúmeros procedimentos de ensino, uma técnica por meio da qual se propõe um diálogo com os alunos acerca daquilo que o professor já selecionou como conteúdo a ser ensinado. Desse modo, o professor orienta as perguntas para um dado objeto e objetivo de ensino, e, portanto, ainda que a problematização seja um momento metodológico da prática pedagógica histórico-crítica, ela não se resume às perguntas feitas aos alunos, pois isso é tão somente um recurso didático.

Outros dois aspectos acerca da problematização precisam ser destacados. O primeiro diz respeito às próprias demandas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. A passagem do não domínio ao domínio de determinado conhecimento, em certo grau de complexidade, permite que novas problematizações sejam colocadas em pauta. Desse modo, é a própria aprendizagem – e não as problematizações iniciais – que possibilita ou requer o aparecimento de novas problematizações, e isso nos ressalta uma vez mais a dialeticidade do método pedagógico de Saviani, que não segue uma sequência linear de passos.

O segundo ponto diz respeito à problematização em sua relação com a concepção de educação como atividade mediadora da prática social que, nessa condição, não tem o poder de transformação direta e imediata dos entraves e estruturas sociais. Isso quer dizer que a problematização não se restringe aos aspectos relacionados aos conteúdos a serem ensinados guardando correspondência também com as “condições requeridas ao trabalho pedagógico [...]”. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas”, segundo Martins (2013, p. 291).

Outrossim, cabe questionar como essas duas primeiras “etapas”, quais sejam, prática social e problematização, se desenvolveriam na educação infantil se as tomarmos pelas definições e proposições de Gasparin (2002). Como organizaríamos o conteúdo tomando como base as “vivências cotidianas” dos

bebês? Quais respostas poderíamos obter de uma criança de até 3 anos, por exemplo, a respeito das “situações-problema” que lhe forem colocadas como objeto de aprendizagem? Tais questões permanecerão em aberto se não forem superados os enfoques que preterem os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica.

Corroborando essa consideração, destacamos o trabalho de Camargo (2016), que investigou a implantação da pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão (Paraná), momento em que entrevistou professores da rede municipal abordando, entre outros aspectos, as dificuldades dos educadores para a realização da transposição didática da pedagogia histórico-crítica para a sala de aula. Os docentes entrevistados narram que, em formação com o professor Gasparin, o questionaram

sobre a materialidade da pedagogia histórico-crítica no processo de ensino junto às crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais e relatam que o autor apontou limites e esclareceu que realmente sua obra intitulada “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” *foi idealizada pensando na realidade dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Nível Médio* [CAMARGO, 2016, p. 98, grifo nosso].

Nesse caso, teríamos que afirmar que tal didática da teoria pedagógica histórico-crítica não tem aplicabilidade para a educação infantil e anos iniciais. Porém, fazer essa afirmação deixa a pedagogia histórico-crítica em situação de extrema vulnerabilidade, posto que uma pedagogia não pode ser fragmentada e servir somente à formação destes ou daqueles alunos. Como teoria pedagógica, seus princípios devem ser gerais e cabíveis a qualquer segmento, nível e modalidade de ensino, pois dizem respeito ao papel da educação escolar na formação do gênero humano.

Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a *instrumentalização* como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo que possa incorporá-lo ao gênero humano.

Mas, afinal, como transmitir os conteúdos? Qual(is) a(s) forma(s) de organização do trabalho didático para que ele instrumentalize os alunos de acordo com a pedagogia histórico-crítica? As formas pedagógicas adequadas são todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar. Em didática, isso se refere a procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo que garanta tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais

complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática: planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação.

Nas palavras de Saviani (2008b, p. 64), o método pedagógico pressupõe que:

um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância.

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse.

Nesse processo, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações, e o trabalho pedagógico se efetivaria visando a que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos da melhor maneira possível para todos os indivíduos, de sorte que sejam eles incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. Destarte, a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir.

Nosso destaque pretende, pois, colocar em relevo a impossibilidade de tratar os momentos pedagógicos fundados no materialismo histórico-dialético, como faz Gasparin (2002), como algo linear, sequencial, independente em cada uma de suas “etapas”. É o que está expresso pelo autor (GASPARIN, 2002, p.

57, grifo nosso) ao afirmar, por exemplo, que “a Instrumentalização é a *fase* na qual os conceitos científicos se estruturam” ou, ainda, que “É nesta *fase* que, de fato, ocorre a aprendizagem do conhecimento científico, ou seja, dos conceitos científicos” (GASPARIN, 2002, p. 107, grifo nosso). Além de não se reduzir a uma “fase”, considerando a dialeticidade do movimento pedagógico, não podemos assinalar a instrumentalização como o “ponto” em que os conceitos científicos se estruturam. A respeito do que seja rigorosamente o pensamento por conceitos, abordaremos a seguir, ao discutir sobre a *catarse*.

Por conseguinte, a *catarse* tem significado bem mais amplo e aprofundado, além de, com base na dialeticidade do método pedagógico, inexistir uma suposta fase depois da outra. Sendo assim, a *catarse* não acontece somente ao fim do processo de ensino. Logo, é equivocado assinalar, a respeito dela, seja por sua importância ou por seu próprio “acontecimento”, que:

Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que *o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas*, anteriormente levantados, sobre o tema em questão. Esta é a *fase* em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo, os conteúdos e os métodos de trabalho usados na *fase* anterior [GASPARIN, 2002, p. 127-128, grifo nosso].

De nossa parte, a *catarse* expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade) e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno.

Vai daí que o ponto de partida e o *ponto de chegada da prática educativa* (prática social) sejam e não sejam o mesmo. É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa – e portanto não há um “retorno” à prática social. São sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam – pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem. Como assinalam Lavoura e Marsiglia (2015, p. 354, grifo dos autores):

[a] relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o *movimento dialético* inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de *totalidade* dos fenômenos da prática social, analisados em sua *história e contradições*.

Uma mudança imediata de atitude não necessariamente significa compreensão/transformação da prática social. Assim como o psiquismo humano tem uma longa jornada para alcançar formas de pensamento rigorosamente abstratas, a educação escolar tem um longo caminho para que as “práticas” não sejam imediatas, superficiais, empobrecidas ou mesmo meras expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos pelos quais eles podem ser descritos, porém não necessariamente compreendidos.

Em conformidade com Vygotski (2001), o pensamento se desenvolve nos indivíduos ao longo da história de apropriação de signos que lhe é legada por meio do ensino, sobretudo na escola, pressupondo mudanças qualitativas nas estruturas de generalização que pautam a formação de conceitos. Sendo assim, se uma criança aprender, por exemplo, sobre a importância da mata para a preservação de rios e disser, hipoteticamente: “Não podemos destruir a natureza porque isso prejudica formações florestais que são importantes para evitar a erosão do solo e também porque provoca o assoreamento”, é preciso verificar qual o grau de elaboração já alcançado em relação a cada um dos conceitos presentes na formulação desse juízo.

Para que possamos assegurar que essa afirmativa seja, de fato, expressão de pensamento rigorosamente abstrato e representativo do domínio de conceitos, é necessário analisar o grau de complexidade da compreensão do sujeito sobre os atributos essenciais dos fenômenos em causa. Há que se levar em conta, então, que existe uma diferença qualitativa entre o que sejam abstrações sob a forma de representações verbais e o que sejam conceitos propriamente ditos. As representações subjugam-se ao real sensível e experiencial do sujeito assentando-se, sobretudo, em sua memória individual, por isso não ultrapassam a esfera da particularidade. Já os conceitos cumprem exatamente a função inversa, qual seja, suplantam o sensível em sua particularidade tendo em vista captar os traços essenciais dos objetos e fenômenos em sua universalidade pela via da memória histórica.

Assim, é preciso analisar, na suposta colocação anterior de uma criança, se sua afirmativa representa de fato um juízo, isto é, uma articulação interna lógica entre diferentes conceitos ou mera reprodução verbal advinda de sua capacidade de memorização do que lhe foi dito, bem como se esse juízo lhe permite analisar a questão da preservação da natureza em sua totalidade. Tendo a totalidade como objetivo do ensino, não será ao fim de uma aula, um bimestre, um semestre, e às vezes nem mesmo um ano, que obteremos esse resultado.

Para tanto, a pedagogia histórico-crítica advoga que o trabalho pedagógico deva ser levado a cabo por anos de maneira sistematizada e intencional, exigindo o planejamento de conteúdos de modo articulado a cada série/ano/etapa e em cada área de conhecimento. Segundo Martins (2013, p. 292), a catarse, “correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos,

culturalmente formados”.

Trata-se, por conseguinte, da formação, em cada sujeito particular, das capacidades que já foram edificadas histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, notadamente a capacidade para agir com a máxima consciência acerca do que seja o objeto e os objetivos da ação. Só assim estaremos trabalhando efetivamente para a formação dos indivíduos dentro de uma perspectiva que busca a superação da sociedade de classes a partir da luta travada por sujeitos históricos, formados e transformados com a participação da escola.

Apresentada nossa crítica, queremos ressaltar que a análise aqui desenvolvida não esgota o problema em foco, visto sua complexidade e exigência de sucessivas aproximações ao objeto da discussão. Ensejamos no próximo item delinear elementos de superação ao problema apresentado, para que possamos coletivamente avançar rumo à construção de uma *outra* didática para a pedagogia histórico-crítica, dialeticamente *sendo e não sendo* a mesma proposta desenvolvida pioneiramente por Gasparin (2002).

2. ELEMENTOS DE SISTEMATIZAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DIDÁTICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Iniciemos este momento de propositura daquilo que estamos caracterizando como os elementos nucleares concebidos como fundamentos da didática histórico-crítica, pensados por nós como coerentemente formulados à luz do método materialista histórico-dialético, resgatando nossa compreensão de método pedagógico: um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Diante desse entendimento metodológico, apresentaremos cinco fundamentos da didática histórico-crítica, os quais consideramos nucleares para o movimento de superação por incorporação da didática pensada e proposta por Gasparin (2012). Vamos a eles.

1º A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada

A nosso ver, a explicitação da dimensão ontológica do trabalho educativo é uma exigência para toda e qualquer prática pedagógica que se almeje histórico-crítica. Antes de buscarmos responder a indagações de “Como ensinar?” ou “Como é a didática da pedagogia histórico-crítica?”, somos

convocados a responder a questões de ordem superior, tais como “O que é ensinar?”, “O que é o ato educativo?” ou ainda “O que é uma prática de ensino histórico-crítica?”. Essas perguntas nos permitem compreender como os processos educativos se constituem enquanto tal.

Na esteira da tradição marxista, julgamos fulcral o combate às tentativas – mesmo as não intencionais – de silenciamento da dimensão ontológica do ato de ensinar, reduzindo-o a um indigesto epistemologismo que apenas se pronuncia sobre o “como ensinar”, configurando-se naquilo que já caracterizamos como didatização do ensino.

Consideramos ser necessária a compreensão de que o trabalho educativo é uma *atividade* humana, portanto algo que os seres humanos realizam no seio da esfera ontológica de toda prática social humana, tal qual explicitado por Leontiev (1984), Marx e Engels (2007) e pelo próprio Marx (2011).

Entendemos que reconsiderar o ato de ensinar como *atividade* humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica – e não como procedimento de ensino, o que foi feito por Gasparin (2002) e vem ocorrendo com a apropriação de sua obra por diversos autores.

Isso posto, é preciso que cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular consiga identificar os elementos que compõem a estrutura de dinâmica e funcionamento de sua atividade de prática pedagógica (Figura 2), delimitando a finalidade do ensino (o que se traduz nos objetivos do planejamento), seu(s) objeto(s) de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos da realidade que delineiam as áreas do conhecimento e convertidos em saber escolar), bem como as possíveis ações e operações a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar).

Decerto, cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma que possibilite que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra, por um lado, mediante o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. E, de outro lado, mediante a aprendizagem realizada pelo aluno, que ao se apropriar do saber elaborado poderá ter – entre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) que viabilizem a captação subjetiva dessa realidade objetiva em sua máxima fidedignidade.

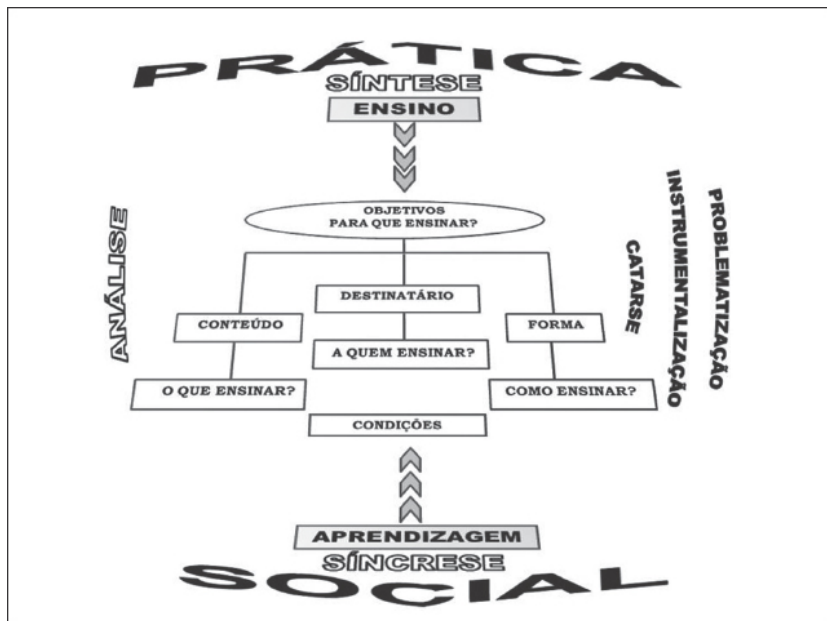


Figura 2 – Dimensão ontológica da didática histórico-crítico.

Fonte: Leontiev (1984).

Elaboração dos autores.

Dessa maneira, a estrutura da atividade de ensino reconhecida e identificada por cada professor na especificidade de sua área de conhecimento permite a organização do planejamento de ensino enquanto expressão dos traços essenciais daquilo que deve ser assimilado pelos alunos em meio à educação escolar.

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõe o conjunto das determinações e das relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos dessa atividade humana denominada *ensinar*, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”.

2º Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico

Assumir a transmissão de conhecimentos como intencionalidade

pedagógica do ato de ensinar histórico-crítico não significa um retorno aos métodos tradicionais de ensino. Ao mesmo tempo, há que se delimitar de forma evidente que a pedagogia histórico-crítica não se aproxima das concepções negativas sobre o ato de ensinar. Concebemos a transmissão de conhecimentos como eixo essencial da didática, elevando-a a uma dimensão superior no que diz respeito ao método pedagógico.

Compreendemos ser preciso superar a concepção didática que se estrutura no esquematismo que define e delimita cinco passos ordenados numérica ou cronologicamente como fases ou etapas a serem cumpridas na forma de ações procedimentais por parte do professor e dos alunos. Formalizar a didática histórico-crítica é igualá-la a um conjunto de regras extrínsecas e estáticas, o que não condiz com sua lógica interna e essencial de funcionamento. De acordo com Kopnin (1978, p. 117):

O problema não é simplesmente dividir as categorias em colunas segundo um indício qualquer, observando todas as regras da divisão lançadas pela lógica formal. Isto é fácil de fazer tomando como base da divisão um dos inúmeros indícios. Não se constrói o sistema de categorias do materialismo dialético para fracioná-las de algum modo, distribuí-las em quadrinhos para melhor recordá-las e fazer uma enumeração definitiva, mas para revelar, desenvolver nesse sistema o objeto [...] da realidade.

Concordamos que é preciso melhor delimitar e compreender as corretas definições do que seja a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse no método pedagógico e consequentes transposições didáticas da pedagogia histórico-crítica, buscando superar os reducionismos que os vinculam a procedimentos de ensino.

Porém, é preciso também afirmar que isso não basta. Muito mais que uma *lógica das definições*, que se limita em dizer o que é a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse, pontuamos a necessidade de nos pautarmos na *lógica das múltiplas determinações*, tal qual legado de Marx (2011) no método da economia política.

Encaminhada a questão coerentemente, será possível compreendermos os chamados cinco momentos da pedagogia histórico-crítica não como procedimentos práticos de ação em sala de aula, mas, como *categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade*.

Conforme afirmou Cheptulin (1982), as categorias são aquelas que refletem os elementos fundamentais e determinantes do desenvolvimento de um dado processo, objeto ou fenômeno da realidade social. As categorias expressam diferentes graus de desenvolvimento, de transformação, de mudança e de processualidade de algo, e, como tal, assim correlacionamos os postulados cinco momentos do método pedagógico delimitado por Saviani.

Vale dizer que Lênin (2018), estudando a *Ciência da lógica* de Hegel,

afirmou que a grande questão para a lógica dialética não é saber se o movimento existe, mas sim como compreendê-lo e expressá-lo logicamente. Dessa assertiva, cumpre-nos compreender e expressar como os elementos universais da prática social se concretizam na singularidade dos indivíduos por meio da catarse, ao mesmo tempo em que tais indivíduos singulares se constroem em meio à universalidade da prática social, tendo a problematização e a instrumentalização como mediação (LAVOURA, 2018).

Assim, a maneira de melhor conseguirmos materializar o conceito de educação como mediação da prática social global (SAVIANI, 2009) na prática pedagógica histórico-crítica é buscando compreender como se dá o trânsito dialético de transformação, movimento e mudança das categorias do método pedagógico de uma para outra, ou seja, o movimento de transformação da problematização em instrumentalização e desta em catarse, que por sua vez pode levar a novas problematizações e instrumentalizações, de modo que a prática social no ponto de partida e no ponto de chegada seja e não seja a mesma.

Recordemos que Marx (2011) nos legou um método de análise cuja identificação da célula essencial de um determinado objeto ou fenômeno permite colocar em descoberto a sua natureza universal e, ao mesmo tempo, ir delineando as bases de todas as suas manifestações concretas na realidade.

Segundo esse pensador, abstrair a determinação mais simples (tal como chamou a célula nuclear) de um determinado objeto é condição inicial para a reprodução concreta desse objeto em pensamento. Alcançar a célula essencial expressa, simultaneamente, revelar a essência da abstração inicial enquanto conexão simples que está na base da existência concreta do objeto em sua objetividade efetiva na realidade.

É por essa razão que Marx, n'*O capital*, inicia seu estudo pela análise da mercadoria, que expressa a relação mais simples, mais essencial e fundamental da sociedade burguesa. Tomando como base a mercadoria, a análise vai revelando todas as relações, todo o sistema de mediações e contradições da sociedade moderna. Sua exposição mostra o desenvolvimento (o movimento) dessa sociedade, de cada relação particular entre as partes e o todo e entre singularidades e a universalidade desse objeto de análise de Marx.

Na problemática em questão, entendemos ser a categoria de *transmissão* – dos conhecimentos sistematizados – a célula nuclear do método pedagógico histórico-crítico visando produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é elaborada universalmente pelo conjunto do gênero humano.

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (*instrumentalização*), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (*problematização*)

existentes no conjunto das relações sociais humanas (*prática social como ponto de partida e de chegada*), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (*catarse*).

À luz desse fundamento se materializa uma didática histórico-crítica que pretende concretizar o significado do conceito de educação como mediação da prática social global, possibilitando a efetiva incorporação, por parte dos indivíduos singulares, de todo um acervo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade e sintetizados na universalidade da prática social.

3º A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do *objeto* do conhecimento a ser ensinado aos alunos

O fundamento anterior recoloca uma nova exigência: o domínio pleno e seguro por parte de quem ensina do objeto do conhecimento e seus respectivos conteúdos, de modo que possa organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de seu ensino.

Conforme já explicitado por Saviani (2011b), o *saber escolar* é a organização sequencial e gradativa do saber objetivo universalmente produzido e socialmente acumulado, sistematizado nas teorias científicas, nas explicações filosóficas e nas produções artísticas. Para efeito de cumprimento de sua função social, cabe ao professor garantir no processo de escolarização dos alunos a transmissão e a assimilação desse conhecimento objetivo convertido em saber escolar.

Decerto, tratar dos conteúdos em articulação com as formas de sua assimilação é uma imperiosa exigência dessa teoria pedagógica. Diferentemente das proposituras pedagógicas que afirmam o desenvolvimento das formas do pensamento independentemente dos conteúdos constitutivos desse pensar, como o fazem Dewey e Piaget, a pedagogia histórico-crítica incorpora-se à tradição que afirma a condição de interdependência e determinação recíproca entre formas de pensamento e conteúdos do ato de pensar, tal qual desenvolvido por Kopnin (1978) em sua síntese sobre *a dialética das formas de pensamento*.

É por isso que, no âmbito da educação escolar, essa teoria pedagógica reivindica uma prática de ensino cujos conteúdos de ensino corroborem as determinações das formas de pensamento, ao mesmo tempo em que as formas de pensamento condicionem a apropriação dos conteúdos do pensar.

Assim, a didática histórico-crítica se assenta em um processo de transmissão e assimilação do saber escolar que determina a formação e o desenvolvimento de *formas* superiores e elevadas de conhecimento, que por

sua vez dependem do *conteúdo* a ser ensinado, o qual reproduza esse mesmo conhecimento objetivo da realidade social em cada aluno singular. Por isso afirma Saviani (2011b, p. 122-123):

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, é abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas. [...] a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos.

É evidente que conhecer a realidade e compreendê-la criticamente não é um processo imediato, tampouco uma iluminação súbita da consciência ou uma graça divina. Conforme delineado pela professora Betty Oliveira, “O ler uma realidade de forma crítica [...] passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar” (OLIVEIRA, 1996, p. 63-64).

Exatamente por isso, já no início de sua formulação, a pedagogia histórico-crítica situa-se na defesa intransigente da prioridade dos conteúdos no processo de ensino, afirmando Saviani (2009) que, sem conteúdos relevantes que mobilizem as formas de pensar dos alunos e os permitam a inteligibilidade da realidade concreta, a prática pedagógica configura-se como uma farsa, como um arremedo.

Evidenciamos em Lavoura e Marsiglia (2015) que a prioridade dos conteúdos no ato de ensinar histórico-crítico deve possibilitar a concretização do “bom ensino”, ou seja, materializar no âmbito da didática aquilo que Marx (2011) nos legou enquanto método: reproduzir os traços essenciais do objeto de estudo. Isso significa que cabe à prática pedagógica histórico-crítica procurar fazer com que cada aula seja uma totalidade de reprodução das determinações do objeto do conhecimento, notadamente fazer com que os alunos reproduzam em pensamento os traços constitutivos desse objeto de ensino. Esse ensino será tão mais verdadeiramente um “bom ensino” quanto mais saturado o pensamento do aluno estiver com as determinações e as mediações reais dos conteúdos que expressam as formas de ser do objeto do conhecimento.

Na aprendizagem, a atividade de estudo permite aos alunos reproduzirem idealmente os objetos reais existentes na realidade objetiva. Não se cria ou se constrói um objeto de ensino, mas sim se faz sua reprodução em pensamento, uma vez que ele possui existência objetiva. O objeto não depende do professor

para existir, tampouco da consciência do aluno em processo de escolarização.

Cabe à didática histórico-crítica possibilitar aos alunos a reprodução das determinações e dos conteúdos categoriais pertencentes ao objeto do conhecimento, o que confere à didática uma dada posição ou perspectiva do ato de ensinar: “[...] aquela em que se põe o sujeito para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53). Isso impõe ao ato de ensinar uma outra determinação, delineada a seguir.

4º A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de *eixo* e de *dinâmica* do ensino pautada na lógica dialética

Se a prática pedagógica exige, por parte dos professores, pleno domínio do objeto do conhecimento, para que o ato de ensinar histórico-crítico se concretize verdadeiramente, entendemos ser fundamental que o isso ocorra por meio de um *eixo* e de uma *dinâmica* pautados na lógica dialética.

Estamos tomando como referência para essa formulação de eixo e dinâmica do ato de ensinar histórico-crítico o acúmulo de sistematizações já desenvolvidas no interior da pedagogia histórico-crítica, tal como podemos constatar em Escobar (1997), Gama (2015), Coletivo de Autores (2012) e Varjal (1991). Tais produções, salvaguardando suas especificidades, apontam para a necessidade de organização e desenvolvimento de um ensino pautado na lógica dialética – e somente assim –, sendo capaz de proporcionar aos alunos uma *reflexão pedagógica ampliada* da prática social, verdadeiramente comprometida com seus interesses e necessidades históricas, ordenando “a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29).

Para que possamos concretizar a didática histórico-crítica na prática pedagógica, é indispensável que nossos professores consigam partir dessa concepção ampliada do ato de ensinar, concebendo e desenvolvendo um ensino estando cientes da contribuição particular do seu trabalho para a apreensão, por parte do aluno, da totalidade das relações naturais e sociais da realidade objetiva.

O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização. Isso porque o eixo e a dinâmica do ensino exigem a delimitação do tipo de conhecimento a ser ensinado, dos princípios para a sua seleção e organização ao longo dos níveis de ensino e seu respectivo trato metodológico (GAMA, 2015; COLETIVO DE AUTORES, 2012). Analisemos cada um desses elementos do ato de ensinar histórico-crítico.

Concebemos como *eixo do ensino* a ordenação lógica articulada, sistemática, rigorosa, radical e de conjunto que determina a *amplitude* e a *qualidade* do processo de transmissão do saber escolar. Ou seja, o eixo de ensino “delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29, grifo nosso).

Uma concepção ampliada de eixo de ensino pautada na lógica dialética é aquela cujo ato de ensinar pretende desenvolver o processo de conhecimento nos alunos por meio de sucessivas aproximações, constituindo-se o ensino como uma processualidade formativa em que distintos graus de generalização da lógica do pensar se formam e se desenvolvem, configurando-se como verdadeiras referências que se vão ampliando de forma crescente e espiralada, revelando toda a riqueza da qualidade e da profundidade da penetração do pensamento na essência dos fenômenos da realidade social. Conforme Kopnin (1978, p. 100):

As leis da dialética materialista explicam o conhecimento como sendo um processo em desenvolvimento, que incorpora necessariamente saltos, interrupções do processo de graduação, a aquisição de resultados basicamente novos à base da solução das contradições que surgem entre o sujeito e o objeto. A dialética não simplifica o processo de conhecimento científico, não o reduz à dedução lógico-formal nem tampouco dá margem a especulações irracionaisistas.

Tal qual sinalizado por Coletivo de Autores (2012), o eixo do ensino é aquele capaz de promover saltos de desenvolvimento da lógica do pensar do aluno, saltos estes delimitados em torno das necessidades de *constatação, interpretação, compreensão e explicação* da realidade social complexa e contraditória. Segundo Varjal (1991, p. 35):

A visão de totalidade dos dados da realidade que será desenvolvida no aluno, ao longo de seu processo de escolarização, permitir-lhe-á, também, constatar-la, interpretar-la, compreendê-la e explicá-la. Quando o aluno adquire a capacidade intelectual de explicar a realidade, ele já tem as condições objetivas para intervir [adequada e coerentemente, acrescentaríamos] nela, na perspectiva de sua transformação.

Decerto, o desenvolvimento do conhecimento corresponde à mudança do conteúdo e da forma do pensamento, mudança esta que vai cada vez mais expressando todo o enriquecimento da lógica do pensar determinada por um sistema de categorias que correspondem às formas de “ser” do objeto ou fenômeno do conhecimento, refletindo as propriedades mais essenciais do ser. É fundamental compreendermos como se constituem as categorias na tradição marxista, para a sua apropriada correlação com o eixo do ensino histórico-crítico:

O sistema lógico da dialética materialista não pode ser interpretado sem que nele

se defina o lugar das *categorias* [...]. As categorias [...] são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência. [...] *as categorias são reduções* nas quais se abrange, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetivos, fenômenos e processos sensorialmente perceptíveis [KOPNIN, 1978, p. 105].

Buscando delimitar os distintos graus de generalização da lógica do pensar do aluno mediante o ensino do saber escolar, Coletivo de Autores (2012) propôs uma sistematização do processo de organização do ensino em *ciclos de escolarização*, ciclos estes que expressam a dinâmica da captação subjetiva da realidade objetiva, cujos dados do real se vão constituindo em diferentes referências do pensamento e que se ampliam e se aprofundam de forma espiralada, complexa e contraditoriamente, buscando superar o modelo tradicional de ensino pautado na lógica da linearidade e do etapismo.

O Coletivo de Autores (2012) deixa explícito que as referências teóricas sobre os denominados ciclos de escolarização podem ser ampliadas com base no aporte da psicologia histórico-cultural, especialmente Davidov, Leontiev e Vigotski. Assim afirma Escobar (1997, p. 67):

O processo de sistematização, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real – em que se encontram dados substanciais e não substanciais –, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou “sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintos, unívocos e precisos de umas e outras classes gerais de objetos e situações”, expõe DAVIDOV (1982), é o que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das “representações”, que dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não são as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

Desse modo, os ciclos de escolarização determinam os distintos graus de apreensão do saber escolar pelo aluno, o que deve ser uma referência para a didática da pedagogia histórico-crítica. São delineados quatro grandes ciclos referentes aos graus de generalização do pensamento, cada um com algumas características próprias, mas que em conjunto revelam a totalidade do movimento do pensamento em seu processo de ascensão do abstrato ao concreto, conforme delineado na Figura 3.

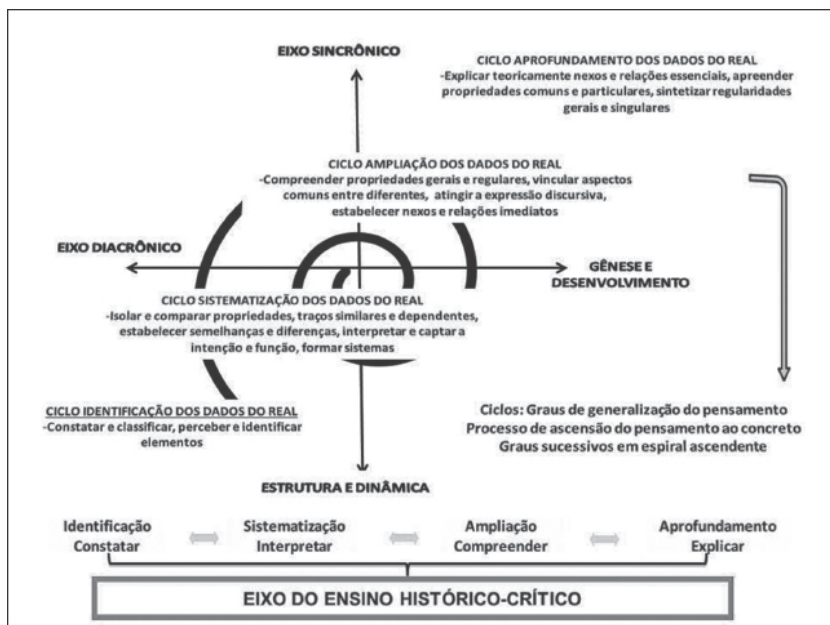


Figura 3 – Eixo do ensino histórico-crítico.

Fonte: Coletivo de Autores (2012).

Elaboração dos autores.

Como se pode observar, o eixo do ato de ensinar histórico-crítico possui duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: a dimensão do eixo sincrônico e dimensão do eixo diacrônico. Elas revelam, por um lado, toda a constituição da estrutura atual e da dinâmica de funcionamento de um dado objeto do conhecimento (o eixo sincrônico) e, por outro lado, todo o processo de historicidade referente à gênese e às contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação desse mesmo objeto no âmbito da prática social (o eixo diacrônico).

Acreditamos que assim a didática histórico-crítica terá condições de propiciar aos alunos a reprodução teórica da riqueza categorial³ constitutiva do objeto do ensino, cuja apropriação requer o reconhecimento de suas formas mais desenvolvidas, mais complexas e mais plenamente determinadas em termos de estrutura e função atuais, bem como o conhecimento de sua gênese histórica, suas condições sociais de desenvolvimento e transformações processuais (NETTO, 2011).

A capacidade intelectual dos alunos de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social vai sendo formada e desenvolvida à medida que o ensino dos objetos de conhecimento e respectivos conteúdos escolares vai ocorrendo ao longo do processo da vida escolar. O Coletivo de Autores propôs quatro grandes ciclos de escolarização, cada qual relacionado a essas capacidades de apreensão da realidade social em pensamento.

O primeiro é denominado de *Ciclo de Identificação de dados da realidade*, no qual os alunos ainda se encontram em pleno sincretismo de pensamento, prevalecendo as experiências sensíveis em suas relações com o conhecimento. Os dados da realidade aparecem e vão sendo *constatados* por meio de identificação que ocorre de maneira difusa, caótica, dispersa e sem nenhum tipo de nexo em termos de organização.

O segundo é o *Ciclo de Sistematização dos dados da realidade*, processo cujo avanço do conhecimento da realidade é fruto de novas capacidades intelectivas, tais como estabelecimento de semelhanças e diferenças por meio de isolamento e comparação de similaridades, captação e *interpretação* de intencionalidades e funções. Cada vez mais os dados da realidade vão aqui se sistematizando sob a forma de representações figurativo-perceptivas (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Ainda, conforme os autores, o terceiro é o *Ciclo de Ampliação dos dados da realidade*, momento em que o pensamento do aluno é capaz de *compreender* propriedades gerais e regulares avançando para graus de generalizações abstratas, ainda vinculadas aos aspectos exteriores, aparentes e imediatos do objeto.

Por fim, o quarto é o *Ciclo de Aprofundamento dos dados da realidade*, momento do processo de escolarização em que o estudante adquire uma nova e especial relação com o objeto do conhecimento. Aqui ele já deve ser capaz de *explicar* teoricamente nexos e relações essenciais do objeto que se estuda, avançando para as generalizações essenciais, aquelas que segundo Davidov (1988) explicitam regularidades gerais e particulares, permitindo a superação do conhecimento do objeto em suas formas fenomênicas aparentes.

Nesse sentido, os ciclos de escolarização, tomados como referência da prática de ensino histórico-crítica, permitem efetivar o ato de ensinar como processualidade, cujo ponto de partida é a representação caótica do objeto do conhecimento que, por meio de sucessivas análises e sínteses, vai extraindo suas “determinações as mais simples” e descobrindo o conjunto de suas relações contraditórias e contínuas transformações, o que possibilita a concreção do objeto no pensamento, tendo-o no ponto de chegada como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”, ainda que seja o verdadeiro ponto de partida, tal qual afirmara Marx (2011).

Passemos agora a analisar aquilo que estamos delimitando de dinâmica do ensino histórico-crítico.

Por *dinâmica do ensino* entende-se o conjunto articulado de três elementos do processo de ensino e aprendizagem: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar (ESCOBAR, 1997; GAMA, 2015; COLETIVO DE AUTORES, 2012). O *trato com o conhecimento* refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que pese a impossibilidade de ser considerado sem referências à sua relação de

reciprocidade com a *organização escolar*, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a *normatização escolar*, que representa o sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais do ensino.

Importante para nós é a discussão iniciada pelo Coletivo de Autores (2012) e aprofundada por Gama (2015) quanto aos *princípios curriculares no trato com o conhecimento*, os quais entendemos carregam um conjunto de determinações para o ato de ensinar histórico-crítico. Conforme evidenciado pelos autores (Figura 4), o trato com o conhecimento é portador de uma exigência substancial, qual seja, a necessidade de ter que ser selecionado (*princípios de seleção* do conhecimento) e ser tratado sob uma forma lógica coerente (*princípios metodológicos* do trato com o conhecimento).



Figura 4 – Dinâmica do ensino histórico-crítico.

Fonte: Sistematização baseada em Gama (2015) e Coletivo de Autores (2012).

Elaboração dos autores.

Os princípios de seleção do conhecimento englobam a objetividade e o enfoque científico do conhecimento, a contemporaneidade do conteúdo de ensino, a adequação do conteúdo às possibilidades sociocognitivas⁴ do aluno e a relevância social do conteúdo a ser ensinado. Já os princípios metodológicos do trato com o conhecimento se distinguem em: da síntese à síntese ou da aparência à essência, provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e ampliação da complexidade do conhecimento (GAMA, 2015).

Como se nota, os princípios de seleção e os princípios metodológicos quanto ao trato com o conhecimento são todos eles formulados por Gama (2015) e Coletivo de Autores (2012), sedimentados no estofo da lógica dialética do conhecimento, uma vez que cada um deles, sem exceção, e todos na forma de conjunto articulado, fundamentam uma dinâmica do ensino histórico-crítico que favorece a formação do aluno concreto, pois que materializam uma prática pedagógica que permite um movimento contínuo de geração e satisfação de necessidades reais, históricas e concretas quanto às relações existentes entre desenvolvimento das formas e do conteúdo do pensamento com vistas à inteligibilidade do real.

Assim, os princípios da lógica formal pautados na fragmentação, unilateralidade, etapismo, terminalidade e linearidade são confrontados e superados pelos princípios da lógica dialética, tais como movimento, totalidade, contradição, transformação e mudança qualitativa (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

5º A didática histórico-crítica reconhece o *ensino* e a *aprendizagem* como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento

Se o professor Dermeval Saviani está correto ao sinalizar que o método delineado por Marx é um caminho seguro tanto para o trabalho de investigação científica quanto para a atividade de ensino na educação escolar, cabe lembrar uma assertiva distinção feita por Marx (2008b, p. 28) quanto ao método de investigação e o método da exposição:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada.

Entendemos que na didática histórico-crítica é mister – em alusão a Marx – distinguir a *atividade de ensino* da *atividade da aprendizagem*. Conforme já afirmado por Martins (2013), existe uma *unidade contraditória* que se institui entre o ensino e a aprendizagem, e é por essa dinâmica que a prática pedagógica histórico-crítica não se resume a uma sequência didática formal, bem como se distingue das formas de ensino realizadas pelos métodos tradicionais e novos.

Na atividade pedagógica, o aluno se institui como aquele que aprende, ou seja, assume a posição de aprendiz. O percurso lógico da aprendizagem

identifica-se com o movimento da apropriação do conhecimento que, do ponto de vista metodológico, tem como horizonte imediato o concreto empírico.

O ponto de partida da aprendizagem são os objetos e fenômenos singulares, sensorialmente perceptíveis por meio da relação direta e imediata entre sujeito do conhecimento (aluno) e as propriedades factuais empírico-fenomênicas do objeto que se quer conhecer. Nesse nível inicial do processo de descoberta do conhecimento, o aprendiz encontra-se em uma relação de síncrese com esse objeto, caracterizada como um todo caótico carente de determinações, ou seja, com insuficiência de domínio e apreensão de elementos e dados de referência que permitam o trânsito do desconhecido ao conhecido.

À medida que o aluno vai realizando atividades de aprendizagem e estudo, vai também se apoderando da matéria, avançando em busca do domínio do objeto que visa conhecer, operando por meio de processos de análise e abstração cada vez mais superiores, ou seja, com diferentes graus de generalizações.

Ocorre que esses graus de generalizações da atividade do pensamento não são uniformes. Vygotski (2001), em suas investigações sobre a construção do pensamento e da linguagem, sinaliza para o fato de o pensamento se caracterizar como uma função psíquica superior que se assenta em diferentes graus ou medidas de generalização, sistematizando assim diferentes períodos de desenvolvimento do pensamento, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento teórico, rigorosamente abstrato. Quanto a isso, vale retomar a já citada distinção substancial feita por Kopnin (1978, p. 160) entre *abstrações elementares* e *abstrações autênticas*. Segundo o autor, as abstrações elementares se instituem com base na lógica formal do desenvolvimento do pensamento empírico, ocorrendo por meio de um processo analítico de caráter classificador, em que se identificam e se isolam atributos comuns em direção à generalidade abstrata configurada em uma representação geral.

Nesse âmbito, abstrair é sinônimo de isolamento e generalizar é sinônimo de agrupamento de propriedades idênticas. O máximo que se alcança com isso na atividade da aprendizagem é um conceito ou uma classe de conceitos concebidos como “generalidade abstrata” expressos em palavras que devem ser memorizadas pelos alunos.

Não obstante, afirma Kopnin (1978, p. 160), “se o conteúdo da abstração se limitasse a isto, as abstrações seriam terrivelmente pobres de conteúdo, não poderiam refletir a natureza [do objeto] com mais profundidade, fidelidade, plenitude”.

Se as abstrações elementares que os alunos são capazes de realizar por si só nas atividades de aprendizagem são insuficientes para a apreensão do objeto plenamente saturado de determinações (MARX, 2011), apropriando-se de suas íntimas conexões internas e essenciais e captando seu movimento contraditório que se expressa em seu vir a ser, tais alunos necessitam de um

par mais experiente que possa conduzi-los a esse nível de desenvolvimento.

Para a didática histórico-crítica não há tergiversação: é o professor esse par mais desenvolvido, que mediante o percurso lógico do ensino poderá conduzir o aluno a uma nova e superior relação com o objeto do conhecimento, guiando-o para o pleno domínio das determinações mais essenciais e suas múltiplas relações numerosas manifestas na forma de um sistema categorial que só se atinge por meio das abstrações autênticas citadas por Kopnin (1978).

A lógica do ensino se identifica com a exposição do conhecimento que visa produzir objetivações fundamentais, as quais devem ser apropriadas pelos alunos. Conforme o método marxiano de ascensão do abstrato ao concreto, o ponto de partida da lógica da exposição deve ser a unidade de análise mais tênue, a forma universal, a determinação mais simples e essencial que representa a célula nuclear do objeto ou fenômeno a ser apreendido. Essa célula essencial se constitui como unidade da totalidade que possui todas as propriedades inerentes ao todo, sendo parte viva e indecomponível dessa unidade (DAVIDOV, 1988).

A atividade de ensino realizada pelo professor visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser.

Esse é um percurso cujo aluno, deixado à sua própria sorte, é incapaz de realizar, notadamente por não conseguir individualmente ultrapassar os limites impostos pelo horizonte da cotidianidade. De acordo com o salientado por Martins (2013, p. 294):

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender ao trajeto contrário, isto é, do geral ao particular, do não cotidiano ao cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem.

Na Figura 5 objetivamos sintetizar essa relação da dinâmica contraditória existente entre o ensino e a aprendizagem, aludindo também ao método pedagógico histórico-crítico e à espiralidade do processo de desenvolvimento do conhecimento, por parte do aluno, à medida que o ensino se vai efetivando por intermédio do trabalho didático do professor. Tal espiralidade carrega todas as determinações dos fundamentos anteriores, sobretudo sua íntima relação interna com os denominados ciclos de escolarização e respectivos

graus de desenvolvimento da lógica do pensamento circunscrita às possibilidades de tornar a realidade objetiva inteligível.

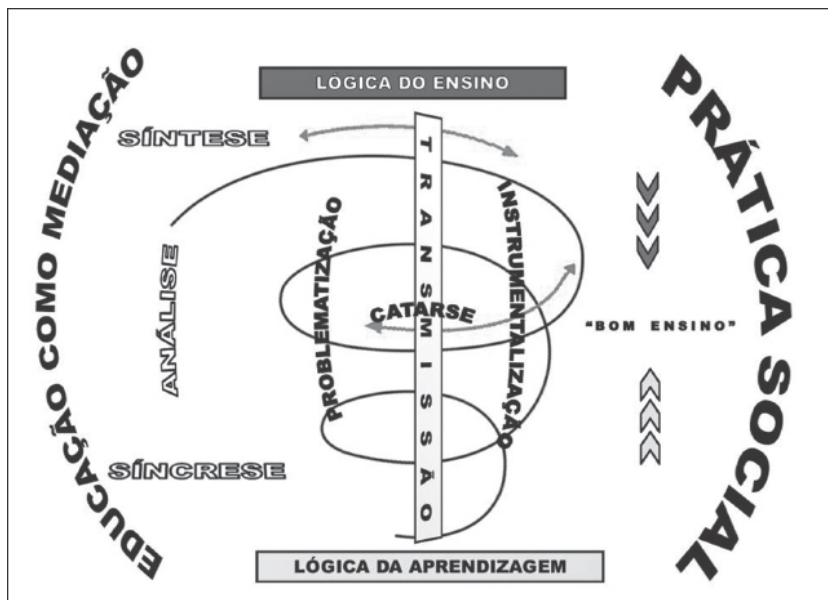


Figura 5 – A unidade contraditória entre o ensino e a aprendizagem na didática histórico-crítica.

Fonte: Martins (2013).

Elaboração dos autores.

Como se vê, a didática histórico-crítica visa materializar o denominado “duplo trânsito” requerido pelo “*bom ensino*”: um ato de ensinar que reconhece as distintas posições existentes entre professor e alunos no ponto de partida da prática pedagógica enquanto uma heterogeneidade real, mas que ao ser realizar concretiza-se como interposição que provoca transformações, podendo alcançar outros níveis de posições existentes entre tais sujeitos e a própria prática social, expressando-se em uma homogeneidade possível (MARTINS, 2013).

Por fim, vale afirmar que a distinção entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem deve ser vista dialeticamente, o que significa que são duas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso, denominado de atividade pedagógica.

Em vista desses cinco fundamentos da didática histórico-crítica, almejamos superar alguns dos problemas relativos ao atual estágio de desenvolvimento da prática de nossa teoria pedagógica, dando aquele que entendemos ser o correto encaminhamento metodológico para materializar o conceito de educação como mediação da prática social global tomada como ponto de partida e de chegada, bem como concretizar seus momentos intermediários de problematização, instrumentalização e catarse.

Evidentemente que, enquanto fundamentos didáticos, esses momentos devem ser compreendidos enquanto elementos essenciais e balizadores da didática, expressão lógica da totalidade das relações que consubstanciam toda prática pedagógica que se almeja histórico-crítica.

Tomando como referência tais fundamentos, entendemos ser preciso dar continuidade à tarefa que está colocada para cada um de nós, professores tanto da educação básica quanto do ensino superior, qual seja, partir dessas determinações mais universais e desenvolvê-las com base nas mediações e nexos constitutivos existentes nas particularidades do ensino de cada disciplina ou área do conhecimento, bem como de cada contexto histórico-social em que tal processo ocorre.

Isso é pensar e desenvolver uma didática concreta em meio às situações existentes do ensino e da aprendizagem. A esse desafio continuamos a nos dedicar como pesquisadores e professores, para além deste livro que ora se encaminha para sua finalização.

1 Parte significativa do conteúdo deste item foi publicada por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) em formato de artigo na *Revista HISTEDBR On-Line*, cujo título é “Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético”.

2 Acreditamos não ser por acaso Gasparin sustentar algumas de suas análises em Paulo Freire e Sandra Corazza.

3 Vale mencionar, mais uma vez, Kopnin (1978, p. 107), ao afirmar que “Por riqueza [categorial] deve-se entender não a quantidade de indícios, mas a profundidade de penetração na essência dos processos da natureza e da sociedade. O processo de abstração não é um esvaziamento do conteúdo do conceito mas, ao contrário, um aprofundamento do nosso conhecimento na essência dos fenômenos. *Sob a forma de categorias refletem-se as leis mais gerais e importantes do movimento dos fenômenos no mundo.* O surgimento das categorias é uma prova de maturidade, de riqueza de conteúdo do pensamento humano, dos seus imensos êxitos na interpretação do mundo exterior”.

4 Salientamos que levar em conta tais possibilidades não significa uma espera passiva por parte do professor em relação a supostas condições que o aluno deva dispor para que, aí sim, ele possa ensinar. Outrossim, significa conclamar o professor para intervir, pela mediação do ensino, na formação das referidas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A construção coletiva da pedagogia histórico-crítica e, sobretudo, a busca de sua concretização na prática pedagógica por meio da realização do trabalho didático histórico-crítico guardam desafios e necessidades muito maiores que os apresentados e discutidos neste livro. Por suposto, o exercício teórico de formulação de fundamentos didáticos de nossa teoria pedagógica em consonância com a busca pela superação dos equívocos da referida formalização e didatização da pedagogia histórico-crítica não resolve, por si só, os problemas de sua implementação no interior das escolas.

Conscientes disso, finalizamos esta obra conferindo destaque à necessidade de considerarmos a reciprocidade da relação dialética entre a dimensão política e a pedagógica. Decerto, buscamos aqui pautar uma contribuição teórica situada notadamente no campo didático-pedagógico. Assim, vale mencionar o percurso que se iniciou com o retraçar da historicidade da didática na época moderna, com destaque para a especificidade do caso educacional brasileiro, alcançando então a propositura de sistematização de cinco fundamentos didáticos para a pedagogia histórico-crítica, síntese propositiva de análise crítica da contribuição de Gasparin (2002) seguindo a orientação metodológica de superar seus limites por meio da incorporação de elementos válidos e da negação de aspectos incoerentes. E, como preparação para a crítica e a propositura, resgatamos a gênese e o desenvolvimento da teoria pedagógica histórico-crítica e delineamos os principais aspectos de seu fundamento filosófico e método pedagógico.

Assim, entendemos ser necessário afirmar que toda propositura teórica que busca abrir caminho para a efetiva mudança da prática pedagógica e da realidade educacional sofre determinações e condicionamentos da dimensão política da prática social como um todo. Verifiquemos o que afirma Saviani (2011d, p. 119-120):

Acredito que a discussão teórica e o encaminhamento de alternativas práticas a partir de uma nova orientação teórica possibilitem desenvolver as condições subjetivas para o processo de transformação efetiva. Mas para que isso de fato aconteça, faz-se necessário que sejam preenchidas, também, as condições objetivas. Os dois aspectos são imprescindíveis, uma vez que há situações em que as condições objetivas favorecem o processo de transformação, mas as mudanças não acontecem porque não estão preenchidas as condições subjetivas. Ou seja, a teoria não se desenvolveu suficientemente, não se difundiu satisfatoriamente e,

assim, as oportunidades deixam de ser aproveitadas. E há circunstâncias em que ocorre o inverso: as condições subjetivas avançaram, amadureceram em algum grau, mas as modificações não podem ocorrer porque faltam as condições objetivas. Cabe ao momento teórico preparar os agentes da prática criando as condições subjetivas para a transformação. Isto possibilitará que, à medida que as oportunidades objetivas se abram, as transformações no campo educacional possam processar-se porque os educadores já estão alertados para essa possibilidade, já possuem os conhecimentos necessários, assim como já se qualificaram teoricamente para ações transformadoras. É nesse sentido que a difusão da proposta pedagógica histórico-crítica pode contribuir para resolver as dificuldades do ensino no país.

Se a teoria possui uma dimensão importantíssima na luta pela transformação das condições sociais existentes – relembremos Lênin quando afirmou não haver prática revolucionária sem teoria revolucionária –, é preciso estar nítido que ela, por si só, também se caracteriza como insuficiente. O próprio Saviani (2011b) já sinalizara essa questão no texto “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica”, afirmando que a materialidade da prática social condiciona o seu respectivo desenvolvimento.

Considerando que a ação educativa se desenvolve por meio de condições materiais determinadas, por suposto a didática histórico-crítica é também uma prática de ensino condicionada pela materialidade da realidade contemporânea, tanto social quanto política. Sendo assim, é impossível pensarmos a prática pedagógica histórico-crítica limitada apenas ao desenvolvimento da teoria. O primado da prática sobre a teoria tem que ser levado em consideração.

Com justeza, é preciso pensar a didática da pedagogia histórico-crítica a partir de sua própria elaboração teórica, entendendo que a prática pedagógica será tanto mais consistente e coerente quanto mais desenvolvida for a teorização sobre ela. Ou seja:

uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas de transformação [...]. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que a teoria depende da prática [SAVIANI, 2011b, p. 107].

Nesse sentido, se a prática possui um desenvolvimento precário cuja materialidade da ação educativa enfrenta complexos entraves para sua realização, isso produz limites para a própria teoria. Portanto, a propositura aqui apresentada sobre fundamentos da didática histórico-crítica não pode desconsiderar a materialidade do ato de ensinar à luz desses fundamentos.

Sendo assim, problemas e desafios apresentados quanto à ausência de um verdadeiro sistema educacional brasileiro que eleve e ao mesmo tempo evidencie a educação em nosso país enquanto prioridade política, problemas

estruturais relativos às condições de ensino no interior de nossas escolas públicas – tais como falta de infraestrutura, imposição de normatizações e orientações pedagógicas, ausência de salários dignos e carreira docente, gestões antidemocráticas e professores em escolas únicas com jornada de tempo integral –, além da descontinuidade de ações políticas por parte de diferentes agentes públicos, financiamento público constantemente diminuído e contingenciado, entre outros, impõem determinações para a plena realização e desenvolvimento de uma prática pedagógica que se quer orientada por uma teoria cujo horizonte seja a própria transformação social.

Talvez um dos mais evidentes e violentos ataques que sofremos hoje no campo educacional seja o amordaçamento de professores tanto quanto de alunos, que são cada vez mais vigiados e denunciados por apoiadores do movimento “Escola sem Partido”, que se arvora defender um tipo de escola supostamente neutra, que não toma partido, que não doutrina, que não se utiliza da “audiência cativa” de estudantes para discutir assuntos que seriam de foro íntimo.

A questão é que tal defesa é impossível, pois já aprendemos que não há neutralidade no trabalho científico (e o mesmo vale para o trabalho artístico e filosófico), desde que consideremos que quem realiza o trabalho, como atividade ontológica humana, são mulheres e homens que cultivam valores, um projeto histórico de sociedade, uma ideologia, entre outras construções.

Como argumentamos ao longo deste livro, a escola trabalha com os conteúdos da ciência, da arte e da filosofia, buscando que sejam os mais complexos e mobilizadores do desenvolvimento dos indivíduos. Assim, o que precisamos é defender uma escola *com* partido, que defenda a ética e a política, e nelas, um projeto de sociedade que só pode ser alcançado pela superação do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, tomamos a ética (VÁZQUEZ, 2017) como um complexo valorativo que se torna necessário à medida do desenvolvimento das forças produtivas, pois este potencializa normas que são aceitas, reconhecidas e cumpridas pelos sujeitos. Porém, posto que indivíduo e coletividade estão determinados por relações sociais edificadas na propriedade privada em nossa sociedade, fomos convertidos em sujeitos cuja razão de existir é a mercadoria, unificando nossos destinos pessoais. Nossa ética (capitalista), portanto, é antiética, quando pensamos no bem coletivo e no gênero humano, pois não se refletem em nossas relações sociais capitalistas.

A defesa de uma educação ética (socialista), portanto, passa pela ampla e sofisticada socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que foram tomados de forma privada por uma classe social, deixando a esmagadora maioria dos indivíduos (a classe trabalhadora) alijada de apropriarem-se do patrimônio humano genérico constituído.

Destarte, a ação de professoras e professores deve preparar os indivíduos para imperativos éticos fundamentais que devem ser formativos da personalidade e, por conseguinte, da conduta dos seres humanos e que façam

emergir a necessidade de reversão desse quadro, na busca por uma vida “plena de sentido”.

Apesar de o capitalismo ter o conhecimento como força produtiva e, portanto, não poder desprezar a escolarização da classe trabalhadora, “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos por meio dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada” (SAVIANI, 2014, p. 114), ou, como diriam Antunes e Pochmann (2007), realiza-se uma liofilização dos conteúdos escolares, transformando-os em algo morto, vazio, insuficiente, pobre. Em outras palavras, o empobrecimento dos indivíduos, com contributo da educação escolar, leva à perda da dimensão civilizatória da sociedade, isto é, à barbárie.

Se a humanização é produto das relações sociais e das aprendizagens delas decorrentes, é preciso analisar em que condições os indivíduos se humanizam (ou se desumanizam). Sabemos que em uma sociedade de classes essas condições não estão dispostas da mesma maneira a todos os sujeitos, e é justamente por seu alinhamento ao projeto histórico socialista que a pedagogia histórico-crítica defende a socialização do conhecimento como função da educação escolar, por meio da qual os indivíduos podem desenvolver a consciência (subjetivação da realidade objetiva) e assim transformar a si e a sociedade.

No entanto, se as transformações sociais necessitam de fortes organismos de base, como associações, sindicatos e partidos, a possibilidade de compreender um novo ordenamento social demanda um alto grau de desenvolvimento da consciência que devemos conquistar para elevar o universo das significações, para além das mais imediatas e aparentes dimensões da realidade. E essa elevação se dá pela apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas, cujo acesso sistematizado e intencional ocorre por meio da escola.

Ao advogarmos o ensino escolar em suas relações com a formação da consciência não estamos nos referindo, como explica Saviani (2014), à consciência ingênua, impotente, ilusória, mas sim a uma consciência crítica, com clareza dos limites e condicionantes objetivos aos quais estamos submetidos. Em tempos de obscurantismo, retrocessos e fundamentalismos, com diários e brutais ataques à classe trabalhadora, defender a escola e o ensino de qualidade é um ato de resistência e também uma forma de se ter a esperança requerida à construção de uma sociedade igualitária.

O combate a movimentos conservadores, como o “Escola sem Partido”, expressão de regressão democrática e de cerceamento de liberdades, exige que a educação assuma um ensino que não se identifica com “quaisquer conteúdos”, transmitidos em um edifício denominado escola. É preciso defender o ato de ensinar e o direito de aprender, em suas formas mais desenvolvidas. Esse é um desafio complexo, e as questões didático-pedagógicas estão umbilicalmente ligadas às demais esferas do complexo tecido que

constitui a educação escolar.

Preterir a organização didática do trabalho pedagógico é abrir mão teórica e praticamente da luta pela educação da classe trabalhadora. Seguros dessa orientação, almejamos que este livro possa ser uma efetiva contribuição para a luta pela melhoria das condições subjetivas e objetivas de ensino do nosso país.

1 Processo químico por meio do qual se desidrata uma substância líquida. Os autores utilizam o termo para tratar da reestruturação produtiva e do enxugamento das empresas. Segundo eles, o resultado desse processo é a “expansão daquilo que Juan Castillo cunhou como liofilização organizacional, um processo no qual substâncias vivas são eliminadas” (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 198).

REFERÊNCIAS



ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007.

ABREU, T. X. *Música e educação escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

ALVES, G. L. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, S. H. A.; CENTENO, C. V.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2010. p. 41-59.

AMARAL, M. F. *Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

ANJOS, R. E. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

ANTUNES, R.; POCHMANN, M. *A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil*. Porto Alegre: Tomo Editorial; CLACSO, 2007. p. 195-209. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120708071300/08antu2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea. 2009.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ASSUMPÇÃO, M. C. *A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

ASSUMPÇÃO, M. C. *Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da*

pedagogia histórico-crítica. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

ASSUMPÇÃO, M. C. *Pedagogia histórico-crítica e relações entre arte e vida na educação escolar*. Curitiba: Appris, 2019.

BACZINSKI, A. V. M. *A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)*. Campinas: Autores Associados, 2011.

BACZINSKI, A. V. M. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, A. C. Galvão; BATISTA, E. L. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 30-45.

BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando Publicações, 2016.

BONFIM, C. *A condição histórica da mulher: contribuição da perspectiva da pedagogia histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUENO, J. Z. *Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMARGO, T. L. *Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão: caminhos e descaminhos (1990-2014)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984a.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984b. p. 11-22.

CANDAU, V. M. Apresentação. In: CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984c. p. 9.

CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, A. F. Apresentação. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 23-28, jan./abr. 2015. Dossiê Didáticas para as Diferenças. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0023.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

CARVALHO, J. M. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP; Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1, p. 222-234.

CASCABEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para a rede pública*

municipal de Cascavel. Cascavel: Progressiva, 2008a. (Educação Infantil, v. I).

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para a rede pública municipal de Cascavel*. Cascavel: Progressiva, 2008b. (Ensino Fundamental – Anos Iniciais, v. II).

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para a rede pública municipal de Cascavel*. Cascavel: Progressiva, 2008c. (Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos, v. III).

CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. E. M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31. 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4031--Int.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHEROGLU, S. *Educação e desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino de zero a três anos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORAZZA, S. M. Manifesto por uma dida-lé-tica. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, v. 6, n. 22, 1991, p. 83-99.

COSTA, L. Q. *O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

D'AGOSTINI, A. (org.). *Experiências e reflexões sobre as escolas/classes multisseriadas*. Florianópolis: Insular, 2014.

DANGIÓ, M. C. S. *A alfabetização sob enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas: Autores Associados, 2018.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Madrid: Editorial Progreso, 1988.

DELLA FONTE, S. S. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e gnosiologia marxista. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.525-1.542, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1328101.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

DELLA FONTE, S. S. Heidegger, o pós-moderno e a educação. *Educação & Realidade*,

Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 191-209, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8465>. Acesso em: 1 dez. 2015.

DELLA FONTE, S. S. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/03.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 177-196, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/13.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998. (O professor e o ensino: novos olhares).

DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 203-221.

DUARTE, N. *O ensino de matemática na educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-38.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 197-217.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/9501>. Acesso em: 3 nov. 2015.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. Sobre os 50 anos de militância marxista de Dermeval Saviani pela educação pública brasileira. In: COUTINHO, L. C. S. et al. (org.). *História e historiografia da educação*: debates e contribuições. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 279-288.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana*. Sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. O. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 87-119.

EIDT, N. M.; FRANCO, A.; TULESKI, S. C. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 79-96, 2014.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 121-146, 2010.

ESCOBAR, M. O. *Transformação da didática*: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

FARIA, L. R. A. O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4045--Int.pdf> Acesso em 28/08/2015. Acesso em: 28 ago. 2015.

FARIA, L. R. A.; ALMEIDA, M. I. Didática: questões de método e teoria. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6525--Int.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

FERRACIOLI, M. U. *Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental*: determinantes pedagógicos para a educação escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

FERRACIOLI, M. U.; EIDT, N. M. . Ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Quem tem medo de*

ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-123.

FERRACIOLI, M. U.; PASQUALINI, J. C. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 133-162.

FERRACIOLI, M. U.; TULESKI, S. C. A centralidade do ensino como proposição crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. In: MARSIGLIA, A. C. Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 35-70.

FERREIRA, C. G. *Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

FERREIRA, N. B. P. *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FRANCIOLI, F. A. S. *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GAMA, C. N.; MARSIGLIA, A. C. Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 13-48.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GERALDO, A. C. H. *Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas: a ciência da lógica*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 4-18, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/6044/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345/31223> Acesso em 18/08/2017. Acesso em: 10 jun. 2019.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>. Acesso em: 18 ago. 2017.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal*. Lógica dialética. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEITÃO, J. O. *A especificidade do ensino de arte na perspectiva histórico-crítica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

LEITE, H. A.; PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia e educação. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). *Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: EDUEM, 2012. p. 145-173.

LEITE, H. A.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. O ensino intencionalmente dirigido como uma alternativa à Ritalina? O fenômeno da desatenção e impulsividade em discussão. In: RIBEIRO, M. J. L. (org.). *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: EDUEM, 2012. p. 115-145.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia histórico-cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011.

LÊNIN, V. I. *Cadernos filosóficos*: Hegel. São Paulo: Boitempo, 2018.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Ciudad de México: Editorial Cartago, 1984.

LIBÂNEO, J. C. Minha convivência com Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 22-31.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização, escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Questões de metodologia do ensino superior – a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2003. Palestra realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 5 ago. 2003. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/29QUESTOESDEMETODOLOGIADOENSINOSUPERIOR.pdf>. Acesso em: 9 out. 2015.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2015.

LINS, A. M. M. *Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital*. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S. Revisionismo histórico e o pós-moderno: indícios de um encontro inusitado. *Impulso*, Piracicaba, v. 20, n. 49, p. 85-95, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/291/466>. Acesso em: 1 dez. 2015.

LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo?* São Paulo: Senzala, 1967.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. *Marxismo e teoria da literatura*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAGALHÃES, G. M. *Análise da Atividade da criança em seu primeiro ano de vida*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

MAGALHÃES, G. *Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

MALANCHEN, J. *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letra, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, A. C. Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011a.

MARSIGLIA, A. C. Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, A. C. Galvão. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011c.

MARSIGLIA, A. C. Galvão. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013a. p. 213-246.

MARSIGLIA, A. C. Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013b.

MARSIGLIA, A. C. Galvão. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: HISTEDBR, 2016. p. 1-19.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; BATISTA, E. L. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 497-507, jul./set. 2017.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; MAGALHÃES, G. M. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTEDBR, 12., 2014; SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 10., 2014. *Anais [...]*. Caxias/MA: HISTEDBR, 2-4 dez. 2014. p. 1.310-1.324. Disponível em: http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/7/artigo_eixo7_139_1409772327.pdf. Acesso em: 16 dez. 2015.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e*

alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. Galvão. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. L. III, t. II.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital*. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b. L. 1, v. 1,

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATALOTO, R.; BOAVENTURA, R. Entre vivos e mortos nos IV e III milênios a.n.e. do Sul de Portugal: um balanço relativo do povoamento com base em datações pelo radiocarbono. *Revista Portuguesa de Arqueologia*, v. 12, n. 2, p. 31-77, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9859/1/mataloto%20e%20boaventura.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. F. A.; SILVA, J. C. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2018.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 277-294, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22909/12435>. Acesso em: 31 ago. 2015.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”. Resenha. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 31 ago. 2015.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOVACK, G. *Introdução à lógica marxista*. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-128.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (org.). *Método histórico-social na psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa*. Campinas: Autores Associados, 2017.

PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (org.). *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PASQUALINI, J. P.; TSUHAKO, Y. N. (org.). *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. S. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-241, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

POLITZER, G.; BESSE, G.; CAVEING, M. *Princípios fundamentais de filosofia*. São Paulo: Humus Livraria Editora, 1970.

PORTO, K. M. *Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PUNTES, R. V. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do *Ratio*

Studiorum. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11459/6722>. Acesso em: 28 ago. 2015.

QUINO. *10 anos com Mafalda*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RABATINI, V. G. *O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

RADICE, L. L. *Educação e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

REVISTA PRO-POSIÇÕES, v. 26, n. 1 (76), p. 23-28, jan./abr. 2015. Dossiê Didáticas para as diferenças. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-730720150001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2019.

ROSA, J. M. *A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SACCOMANI, M. C. S. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

SACCOMANI, M. C. S. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SACCOMANI, M. C. S. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SANTOS, C. S. *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, C. F. (org.). *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EDUNEB, 2013.

SANTOS, C. F. O “aprender a aprender” na formação de professores do campo. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, C. F. S.; GOBBI, A. G.; MARSIGLIA, A. C. Galvão. O popular e o erudito na educação escolar. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 121-131, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12399>. Acesso em: 2 nov. 2015.

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez;

Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, C. A. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 243-286.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

SAVIANI, D. *Inserção das respostas à entrevista solicitada por Carmem Lidia*. Campinas: UNICAMP, 2000b. Link “Produção On-Line”. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>. Acesso em: 24 nov. 2015.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. Importância da cultura pedagógica na formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: VALE, J. M. F.; MAGNONI JR., L.; LUCCI, E. A.; MAGNONI, M. G. M. (org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva; Atual, 2002a. p. 157-162.

SAVIANI, D. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002b. p. ix-xii.

SAVIANI, D. Apresentação. In: LINS, A. M. M. *Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 1-4.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 40. ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c. p. 223-274.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010a.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A.; CENTENO, C. V.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2010b. p. 11-38.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores

Associados, 2011a. p. 197-225.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. Relevância do conhecimento desde a perspectiva histórico-crítica. In: CONTERA, C.; PEPPE, M. L.; ZUNINI, A. (org.). *El rol del conocimiento en escenarios educativos en transformación*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2011c. p. 21-35.

SAVIANI, D. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011d.

SAVIANI, D. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. xii-xvi.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 121-148.

SAVIANI, D. Conferência de encerramento. In: CONGRESSO “INFÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012c. Gravação sonora.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013a. p. 247-280.

SAVIANI, D. Prefácio. In: MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013b. p. xiii-xvi.

SAVIANI, D. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 2 nov. 2015.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores; Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 2 nov. 2015.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 13-35.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*.

Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade entre conteúdo e método no processo pedagógico*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCALCON, S. G. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. *Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira*. Campinas: HISTEDBR, 2006. 20 anos do HISTEDBR (1986-2006) – Navegando na História da Educação. 1 CD-Rom. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 31 ago. 2015.

SEVERINO, A. J. Dermeval Saviani: um intelectual compromissado com a formação de quadros para a educação brasileira. In: COUTINHO, L. C. S. et al. (org.). *História e historiografia da educação: debates e contribuições*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 267-278.

SFORNI, M. S. F. A trajetória da didática no Brasil e sua (des)articulação com a teoria histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 61, p. 87-109, mar. 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7211/5994>. Acesso em: 28 ago. 2015.

SILVA JÚNIOR, C. A. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, C. R. *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Programa “Escola Ativa” e pedagogia histórico-crítica: o contingente e o necessário. In: MARSIGLIA, A. C. Galvão; BATISTA, E. L. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 85-107.

TEIXEIRA, L. *A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

VARJAL, E. Para além da grade curricular. *Revista Educação em Debate*, Recife, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, v. 13, p. 32-35, 1991.

VASCONCELOS, M. S. *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 37. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II: problemas de la psicología general*. Madrid: Visor, 2001.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

SOBRE OS AUTORES



Ana Carolina Galvão realizou estudos de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é graduada em pedagogia e doutora em educação escolar (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara). Docente do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É líder do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”. É autora, co-autora e organizadora de livros publicados pela Editora Autores Associados, entre eles: *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental*, *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, *Infância e pedagogia histórico-crítica* e, com Lígia Márcia Martins, *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, livro indicado entre os dez finalistas ao Prêmio Jabuti de 2016.

Tiago Nicola Lavoura realizou pós-doutorado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP (Araraquara). Possui graduação em educação física, mestrado em ciências da motricidade e doutorado em educação. É docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus, Bahia), atuando na licenciatura em Educação Física e na Pós-Graduação em Educação Física Escolar. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (GEPEFEF). É autor de dezenas de artigos que discutem questões ligadas à prática pedagógica e à didática histórico-crítica.

Lígia Márcia Martins é livre-docente em psicologia da educação (UNESP, Bauru) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP (Araraquara). Possui graduação em licenciatura em psicologia e em formação de psicólogo, mestrado em psicologia clínica e doutorado em educação brasileira. É vice-líder do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Possui publicações de artigos e livros, entre eles: *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano* e *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Também publicou com Meire Dangiό a obra *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas e*

organizou, com Angelo Abrantes e Marilda Facci, *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Todos publicados pela Editora Autores Associados.